

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Psicología Educativa.

Educación en sexualidad y prevención primaria para desarrollar estrategias de autocuidado
en el niño y la niña de 3° de preescolar.

Informe de investigación empírica bajo el método cuantitativo.

Presentan:

Hoyo Sánchez Gioanna Gabriela.

Martínez González Nayeli.

Asesora:

Vidaurri Jiménez Norma Elena.

Septiembre 2012.

AGRADECIMIENTOS

Una vez finalizado un trabajo tan complejo como la elaboración de una tesis, no es posible tener un reconocimiento propio sin antes agradecer a las personas sin las cuales su desarrollo y logro hubieran sido imposibles.

Queremos expresar nuestro más sincero y cordial agradecimiento a nuestra asesora, Norma Elena Vidaurri Jiménez, por su atención, tiempo, interés, motivación, apoyo y gran confianza en el trabajo para que se llevara a cabo desde un inicio, así como una participación y guía constante, sin la cual, no se hubiera podido llegar a la conclusión de éste trabajo.

De igual manera, deseamos dar un agradecimiento importante a los sinodales, los profesores Miguel Ángel Hernández, Gabriela de la Cruz y Nicolás Tlalpachícatl, por su atención, tiempo y guía para la mejora del presente trabajo.

Agradecemos al “Centro Pedagógico Anáhuac”, incluyendo a la directora, a la subdirectora, docentes y padres de familia, por su disponibilidad, amabilidad, apoyo y confianza, al permitir que la aplicación del taller de tesis se llevara a cabo en esta institución; de igual manera, a cada uno de los niños y niñas que participaron en el taller, por su enorme disposición y enseñanzas que nos proporcionaron durante y después de éste, sin ellos, nada de esto podría haberse realizado.

Por último, agradecemos a los profesores(as) que nos acompañaron a lo largo de la carrera, así como a los compañeros(as) con quienes compartimos aprendizajes, experiencias y amistades; especialmente a Evelyn “la brujita cósmica” por su confianza, a Salvador por su escucha y capacidad analítica, a Yoali por su optimismo, a Carla por su interés y motivación, a Kinich por su apoyo incondicional, a Julieta por su asertividad “tía que lo hemos logrado, ¡jodines!”, a Liz por su motivación y a Yami por su interés y apoyo.

Agradecimientos por Gioanna Gabriela Hoyo Sánchez.

Deseo dar un profundo y especial agradecimiento a mi familia y amigos. A mis papás, Luz María y Carlos, que me brindaron el apoyo más admirable en todos los aspectos, y que con mucho cariño estuvieron conmigo desde el principio hasta el final del trayecto, con un notable esfuerzo, entusiasmo, extraordinaria paciencia y gran confianza.

Agradezco también a mi hermano Juan Carlos, por brindarme apoyo, aliento y gran interés durante el desarrollo de la tesis; a mi tía Flor, que me proporcionó una ayuda muy importante y especial para la investigación; a José Manuel, a quien también agradezco su ayuda en la elaboración del material empleado en la tesis, pero sobretodo, le agradezco mucho por no sólo proporcionarme su consejo, escucha y paciencia, sino por brindarme su amistad incondicional; a Gabriela le agradezco mucho por compartirme su experiencia, una atenta escucha y un amplio conocimiento; y a Evelin, por su gran amistad, escucha y confianza.

De una manera muy especial y sincera deseo agradecer a Héctor por acompañarme y apoyarme con cariño durante toda la elaboración de la tesis. Por su paciencia y escucha a mis inquietudes, necesidades e intereses; por tener gran confianza en mi capacidad y compartirme, con conocimiento e inteligencia, diferentes perspectivas para resolver dificultades. También agradezco su participación en la elaboración del material empleado en el taller de la tesis.

Finalmente, a Nayeli quiero expresarle mi mayor gratitud por acompañarme en el proceso y en el logro de un trabajo muy especial, siendo un complemento esencial con su gran amistad, confianza, tolerancia, esfuerzo, motivación, interés, aportación de conocimiento, disponibilidad, entrega y gusto por el proyecto arduamente realizado.

Este trabajo se lo dedico a mi abuela Luz María, a quien le hubiera gustado mucho acompañarme y estar presente hasta el final de mi carrera.

Agradecimientos por Nayeli Martínez González.

Mamá: Gracias mami por tu apoyo, confianza, tolerancia y dedicación; sin tu ayuda no habría llegado a la culminación de ésta y muchas otras metas. Eres la que me motiva día y a día, te quiero muchísimo y ¡TE AMO! Por favor, mantén ese corazón sano para que pueda seguir amando.

Abuela: Decisiones, amor y mucha fuerza de voluntad son lo que te han caracterizado a lo largo de toda mi vida. Eres un gran ejemplo a seguir, gracias por creer en mí y motivarme en los momentos difíciles, eres una segunda madre para mí ¡Te amo!

Chucho, Rubén, Liliana y Sofía: Gracias por todas las enseñanzas que me han brindado con su alegría, sabiduría y buen humor. Han sido una gran motivación para la culminación de este proyecto tan importante.

Papá: Gracias por el apoyo, confianza y escucha que me has brindado a lo largo de mi vida, eres alguien importante para mí, te quiero.

Lalo: Con ese liderazgo que te caracteriza, me has enseñado, apoyado y animado en los ámbitos académicos y en los personales, gracias por creer en mí.

Luis: Gracias por el entendimiento, escucha, confianza, apoyo, amor y motivación a lo largo de mi carrera, fuiste una pieza fundamental para que culminara este sueño, te amo.

Chucho Badillo: Gracias por toda tu confianza y apoyo para la realización de éste proyecto, fuiste de los primeros en creer que se podía realizar, por ello, te considero un excelente profesor y un gran amigo.

Gioy: Gracias por todos los momentos compartidos, la tolerancia, la escucha, la paciencia y la motivación que me demostrabas todos los días. Fue una experiencia muy agradable, la cual, me gustó que la compartiéramos y aprendiéramos la una de la otra; eres una gran persona y una amiga invaluable, te quiero mucho Gioy ¡Lo logramos!

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.	1
CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS CONCEPTUALES.	4
1.1. EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD.	4
1.1.1. Sexualidad y afectividad.	4
1.1.2. ¿Qué es la educación en sexualidad y afectividad?	7
1.1.3. Coeducación en niños y niñas preescolares.	12
1.1.4. Fundamentos en el Programa de Educación Preescolar (PEP), para la educación en sexualidad.	16
1.1.5. Desarrollo psicosexual, cognoscitivo y moral en el niño y la niña preescolar.	21
1.1.6. Importancia del juego en la etapa preescolar.	26
1.2. ESTRATEGIAS DE AUTOCUIDADO EN PREESCOLAR	31
1.2.1. Estrategias de autocuidado para prevenir el abuso sexual infantil.	31
1.2.2. El papel de la familia y otros adultos en educación en sexualidad para el desarrollo de estrategias de autocuidado.	34
1.2.3. El papel del psicólogo educativo en la prevención y orientación educativa.	41
1.2.4. Los derechos infantiles y sexuales como estrategias de autocuidado.	48
1.2.5. La autoestima y el autoconcepto en los niños y niñas de preescolar.	52

1.3. EI ABUSO SEXUAL INFANTIL	58
1.3.1. Origen del abuso sexual infantil.	58
1.3.2. ¿Qué es abuso sexual infantil?	61
1.3.3. Ideas erróneas acerca del abuso sexual infantil.	64
1.3.4. Características de agresores sexuales.	66
1.3.5. Víctimas de abuso sexual infantil.	71
1.3.6. Consecuencias en menores víctimas de abuso sexual infantil.	74
CAPÍTULO II. MÉTODO.	79
2.1. Planteamiento del problema.	79
2.2. Objetivo General.	82
2.3. Objetivo Específico.	82
2.4. Tipo de estudio y diseño.	82
2.5. Participantes y muestreo.	83
2.6. Escenario.	83
2.7. Instrumento y procedimiento.	84
CAPÍTULO III RESULTADOS.	94
CAPÍTULO IV DISCUSIÓN.	124
CAPÍTULO V CONCLUSIONES.	160
CAPÍTULO VI SUGERENCIAS Y LIMITACIONES.	165
APITULO VII EXPERIENCIA PROFESIONAL.	168

ANEXOS.	171
ANEXO 1.	172
Anexo 1 A.	173
Anexo 1 B.	174
Anexo 1 C.	175
Anexo 1 D.	176
Anexo 1 E.	177
Anexo 1 F.	178
Anexo 1 G.	179
Anexo 1 H.	180
Anexo 1 I.	182
Anexo 1 J.	184
Anexo 1 K.	185
ANEXO 2.	186
Anexo 2A.	188
ANEXO 3.	267
REFERENCIAS.	269

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención de estrategias de autocuidado a partir de la educación en sexualidad para la prevención primaria del abuso sexual infantil en niños y niñas de 3º de preescolar. La intervención se fundamentó en el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2011), y en la reestructuración de los 5 ejes temáticos propuestos por Botia, Catalán y Font (2007).

El taller se trabajó con un grupo de 16 alumnos a quienes se les aplicó un pre-test y un post-test integrado por 10 reactivos en un cuestionario auditivo y visual. El taller se desarrolló en 14 sesiones, de las cuales 1 sesión inicial fue destinada al trabajo con docentes y padres de familia, y 1 sesión final para la devolución de resultados con padres docentes y alumnos.

Entre los resultados más relevantes, se encontró que a pesar de que los(as) niños(as), antes de la intervención, conocían que existen personas que los pueden ayudar o dañar, después de la intervención reconocieron que cuentan con un fortalecimiento de estrategias de autocuidado, siendo estas necesarias y sumamente importantes al permitirles defenderse a sí mismos, desde una edad temprana, ante la posibilidad de cualquier tipo de abuso infantil, como el sexual.

Las estrategias de autocuidado que se desarrollaron mediante el taller fueron las siguientes: el fortalecimiento de la autoestima y autoconcepto, reconocimiento de factores de riesgo ante un abuso sexual, identificación de los derechos infantiles, aunado a la libre expresión de la sexualidad.

INTRODUCCIÓN.

Educación en sexualidad implica, de acuerdo a la OMS (citada en Font, 1999), abarcar más que simple información, enseñando actitudes, alternativas y consecuencias de los actos, aumentando el amor y el conocimiento propio para mejorar la comunicación y la toma de decisiones. También, educar en afectividad implica una relación con la educación en sexualidad, ya que ésta última orienta la autoestima y el autoconcepto positivos, así como los valores, teniendo implicaciones en el proceso de maduración del niño y la niña hasta su vida adulta.

La educación en sexualidad, de acuerdo a Gárriz, Gay y Gispert (s.f.), debe ser una tarea compartida entre padres y docentes, sin embargo, es el psicólogo educativo el que posee los medios humanos y técnicos que en ocasiones no se encuentran disponibles en los hogares, permitiendo, de esta manera, la enseñanza de diferentes contenidos educativos relacionados a distintas áreas del aprendizaje.

Por lo anterior, como lo establece el Ministerio de Sanidad y Consumo (citado en Font, 1999), la escuela es la que fundamentalmente favorece la adquisición de actitudes positivas en el niño y la niña para un comportamiento sexual sano consigo mismo(a) y con los demás, al generar satisfacción y felicidad.

La educación en sexualidad temprana debe ser integral, pues ajustada a las necesidades de los niños y niñas, así como al desarrollo psicosexual y psicoevolutivo, proporciona un conocimiento, aceptación propia, responsabilidad y seguridad en los y las menores para tomar decisiones de manera asertiva. De acuerdo a Madrid y Martín (2008), la educación en sexualidad impartida por talleres contribuye a: dar diversas temáticas emergentes, responder a diferentes necesidades y etapas evolutivas, apoyar la formación del personal docente, estimular e impulsar nuevos conocimientos y posibilitar acuerdos entre alumnos (as), docentes, padres y psicólogos educativos.

Sin embargo, Font (1999), resalta que la educación en sexualidad impartida en México es meramente informativa y no con procesos educativos, además ésta educación es escasa o nula en edades tempranas. El no dar la suficiente importancia a este tipo de educación, enfocada al desarrollo de estrategias de autocuidado, contribuye a que los niños y las niñas sigan siendo la población más vulnerable ante diversos tipos de maltrato como lo es el abuso sexual, puesto que carecen de herramientas necesarias para defenderse.

En otras palabras, uno de los causantes en el incremento y persistencia de la problemática del abuso sexual infantil es la falta de conocimiento de educación en sexualidad y en estrategias de autocuidado para prevenirlo. El abuso sexual es un problema que afecta a la población en general, incluyendo a niños y niñas de diversas edades. El Programa de Prevención del Abuso Sexual en niños y niñas (2008), resume que en investigaciones recientes el abuso sexual hacia los y las menores inicia con frecuencia desde los 5 años de edad y aumenta significativamente entre los 5 y los 9 años.

Pese a lo anterior, existe, como lo muestran Gárriz, Gay y Gispert (s.f.), la falsa creencia de que los niños y niñas a la edad de 5 y 6 años son muy pequeños para que se les hable acerca de su sexualidad, debido a que no entenderían lo que se les explica; de esta manera se obstaculiza la adquisición de estrategias de autocuidado en los y las menores.

Por lo tanto, es en la escuela en donde el psicólogo educativo puede aplicar y evaluar programas preventivos enfocados al autocuidado, el cual, como lo describe la Guía Básica de Prevención del Abuso Sexual Infantil (ONG PAICABI, 2002), está enfocado al fortalecimiento y la formación de herramientas de autoprotección en niños y niñas. Por ello, un taller de educación en sexualidad para preescolar contribuye al desarrollo de estrategias de autocuidado mediante su reconocimiento, al brindar a los y las menores protección y seguridad para enfrentar situaciones de amenaza y peligro.

El presente trabajo abarca V capítulos, los cuales se desarrollan de la siguiente manera:

El capítulo I engloba los referentes teóricos conceptuales. En términos generales se define la relación entre sexualidad, afectividad y coeducación en la etapa preescolar, ello fundamentado con el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2011), así como el desarrollo psicosexual y cognoscitivo en los niños y niñas preescolares. Además, se menciona la importancia de los padres, docentes y el psicólogo educativo en la enseñanza, prevención y orientación educativa.

Además, se especifican las estrategias de autocuidado como medios de prevención ante el abuso sexual infantil. Se retoma la importancia del papel de la autoestima y el autoconcepto para la toma de decisiones y comunicación asertiva, así como los derechos infantiles y sexuales como parte de las estrategias de autocuidado. Por otro lado, se remarca el uso del juego en niños y niñas de preescolar como aprendizaje significativo para la adquisición de estrategias de autocuidado.

Por último, se da la definición del abuso sexual infantil, su origen, las ideas erróneas, las características de agresores y víctimas, así como las consecuencias físicas, emocionales, conductuales y cognitivas en estos y estas menores.

En el capítulo II se menciona el Método utilizado en el presente trabajo, el cual abarca el planteamiento del problema ante el abuso sexual infantil. Se describe la problemática mundial y nacional, además de aportar datos estadísticos e investigaciones realizadas acerca de la magnitud ante dicho problema.

Aunado a lo anterior, se resalta el papel del psicólogo educativo a través de la orientación y educación para desarrollar talleres preventivos ante el abuso sexual infantil, enfocados al bienestar individual y social. Por otra parte, este capítulo explica los objetivos del presente trabajo, así como los participantes, escenario, instrumentos y procedimiento en donde se llevó a cabo el taller para la educación en sexualidad en niños y niñas de 3° de Preescolar.

Por último, en los capítulos III, IV y V se especifican los resultados, la discusión y la conclusión del presente trabajo de tesis.

CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS CONCEPTUALES.

1.1 Educación en sexualidad y afectividad.

1.1.1 Sexualidad y afectividad.

Anteriormente, la sexualidad era avergonzante, llena de culpabilidad, con mayor contenido moral y religioso, excluyendo por completo a la ciencia y con la finalidad única de la reproducción en el matrimonio. Este pensamiento tradicionalista tuvo auge durante el siglo XIX (Font, 1999).

Siendo éste tipo de información la que reciben los educadores y los padres de familia, se crea un ciclo de ignorancia en donde el conocimiento en temas de educación en sexualidad se encuentra deformado, generando diversos mitos e ideas erróneas sobre cómo es considerada la sexualidad. A continuación se muestra la siguiente lista realizada por Font (1999), en relación a dichos tabúes:

- La sexualidad es pecaminosa y únicamente tiene como finalidad la reproducción en el matrimonio.
- Es sinónimo de zonas genitales y no al conjunto del cuerpo.
- Es impertinente para hablar en conversaciones sociales, ya que es una falta de educación.
- Se desarrolla a partir de la adolescencia y termina al final de la madurez, negándose la sexualidad infantil y la de los ancianos.
- Es una doble moral para hombres y mujeres. El hombre es considerado como alguien que necesita ser sexualmente activo para depositar su instinto sexual, mientras que la mujer tiene un papel pasivo, asumiendo su sexualidad únicamente para reproducirse y como un deber matrimonial, dándole de ésta manera una valoración negativa.
- Es un instinto primitivo que debe ser controlado dado que es peligroso. La masturbación infantil, además de la sexualidad, también se considera como algo peligroso y reprobable. Van-Dijk (2007), resalta que la autoestimulación de los genitales se relaciona con diferentes creencias equivocadas que no tienen fundamento científico, como son: ocasiona locura, epilepsia, acné, disminución de las facultades intelectuales, debilidad, etc. Por otra parte, se ha visto que, en

determinados casos, la masturbación puede ser una vía en la que los niños y niñas compensan carencias afectivas por parte de los adultos o pueden ser formas de expresión de angustia.

Actualmente, diversas ideas erróneas sobre sexualidad como las anteriores se mantienen, sin embargo, López (citado en Font, 1999), menciona que a mediados de 1990 empezó el desarrollo de otros modelos, estos son los siguientes:

- Para evitar riesgos. Su objetivo es evitar riesgos en relación a la higiene sexual. Tiene una óptica conservadora, pues le da mayor peso a los aspectos morales, a la abstinencia fuera del matrimonio y al uso de métodos anticonceptivos. Insiste mayoritariamente en lo peligroso de la sexualidad, fomentando una visión negativa de ésta.
- Como educación moral. Le da valor a creencias religiosas y una importancia absoluta a la procreación, negando así el derecho al placer.
- Para la revolución sexual y social. Se basa en la aparición de diversos movimientos ideológicos como el feminista y los movimientos homosexuales, entre otros.
- Educación profesionalizada, democrática o abierta. Su objetivo es meramente científico y se centra en actitudes democráticas, tolerantes y abiertas. Está ligada a la práctica de la sexualidad de una manera ética y responsable en relación a ella.

Una vez dada la explicación de los diferentes modelos, es importante resaltar que el último modelo considera que la sexualidad favorece al equilibrio personal y, por lo tanto, a la propia salud. Con lo anterior, y relacionado al PEP (2011), se considera a la educación en sexualidad como un aspecto más de la educación para la salud. Horno (2008), concuerda con Font (1999), al explicar que es por la relación entre la sexualidad y la salud que se debe impartir la educación en sexualidad en los currículos educativos.

Al igual que el concepto de sexualidad, tradicionalmente el concepto de salud se ha definido como la inexistencia de alguna enfermedad, especialmente de tipo biológico (Font, 1999). Sin embargo, actualmente ésta definición es incompleta, ya que la salud abarca más aspectos relacionados con características físicas, psíquicas y sociales del sujeto, tal y como hace mención la Organización Mundial de la Salud en 1948 (OMS, citada en Font, 1999:18), definiendo a la salud como:

“Un estado de completo bienestar físico, mental y social y no sólo como la mera ausencia de enfermedad o dolencia”.

De esta manera, la salud deja de tener ese sentido reduccionista enfocado únicamente a la ausencia de alguna enfermedad, para abarcar aspectos donde el sujeto toma una mayor consciencia acerca de su salud, responsabilizándolo de su cuidado y el de los demás.

Font (1999), refiere a que estos aspectos son los que hacen educable a la vida humana. Por lo tanto, la educación para la salud, en relación a la escuela, es un proceso de información, pero también fomenta valores como el respeto de la persona y hacia la comunidad. Lo anterior se maneja con la finalidad de que se adquieran conocimientos necesarios para desarrollar y fortalecer actitudes, hábitos básicos para la defensa y promover la salud individual y colectiva.

La OMS, (citada en Gárriz et al. s.f.), definió el término “salud sexual” para explicar que una sexualidad en armonía tiene una influencia que se percibe directamente en un grado mayor de salud y bienestar en los sujetos. Por lo que, en años recientes, educadores, maestros, médicos y psicólogos comienzan a afirmar que es normal hablar de sexualidad, ya que forma parte de la vida de todas las personas. Horno (2008), concuerda en lo anterior al explicar que se deben ampliar e incorporar diversos temas en sexualidad de forma más consciente y positiva al currículum, ya que debe ser abordada con naturalidad en las diferentes áreas que lo conforman.

Además de la relación existente entre la sexualidad y la salud, también hay otra relación que se concibe inherente a la educación en sexualidad: la afectividad. Para el entendimiento del concepto de afectividad, es necesario realizar una distinción entre lo sexual y la sexualidad.

De acuerdo a Madrid y Martín (2008), el concepto de lo sexual se define en lo anatómo-fisiológico enfocado a la genitalidad. En esta área es importante la higiene, la detección de enfermedades y lo relacionado con el despertar del desarrollo sexual individual y en pareja. Por otro lado, el concepto de sexualidad tiene su base en la distinción de los roles propios de cada sexo, en la interacción, comunicación, aprendizaje de roles y comportamientos sexuales, así como en la necesidad de aprender a amar.

La afectividad, como lo explican Botía, Catalán y Font, (2007:24), es “una capacidad humana básica y fundamental para el desarrollo de la persona, algo estructural en el ser humano.” y “una capacidad propia de toda persona de tener relaciones positivas con ella misma, con las

demás personas, con la naturaleza y el entorno en general.” Algunos ejemplos de afectividad de los seres humanos son: el amor a sí mismo, a su cuerpo, a su vida; a las relaciones de simpatía, amistad y solidaridad; y a las relaciones con la naturaleza, animales, objetos, hábitat natural y urbano.

Actualmente la educación afectiva, de acuerdo a Horno (2008), ha adquirido relevancia en el proceso educativo del niño y la niña. Existen una serie de aprendizajes que deben ser incorporados al proceso educativo, ya que tienen relación con el desarrollo emocional, la manera de interactuar con las demás personas y, de esa forma, lograr integrarse a la sociedad, teniendo conocimientos previos de afectividad en el desarrollo personal del niño y la niña.

1.1.2 ¿Qué es la educación en sexualidad y afectividad?

En la actualidad, a pesar de que existe un gran avance en la aceptación de la sociedad hacia la educación en sexualidad, prevalecen ideas falsas acerca de la misma; esto debido a que los adultos carecen de conocimientos sobre cómo llevar a cabo una adecuada educación en sexualidad.

Gárriz et al. (s.f.), ofrecen diferentes ejemplos sobre creencias erróneas, como son:

- El sexo se aprende solo. Esta concepción falsa es producto de una forma de comprender la sexualidad únicamente en aspectos de relaciones sexuales y de procreación. Esta idea descuida la afectividad y la relación hacia los demás.
- Los niños y niñas son muy pequeños para hablarles de sexualidad. Ésta perspectiva es errónea porque no toma en cuenta a la educación en sexualidad como un proceso en el que los niños y niñas aprenden no únicamente de contenidos teóricos, sino a partir de lo que ven a su alrededor.
- En la actualidad tienen toda la información que necesitan. Esta falsa creencia no concuerda con la insuficiente educación en sexualidad que los niños, niñas y los y las adolescentes reciben tanto en el hogar como en la escuela. La educación en sexualidad ha estado limitada a contenidos meramente teóricos, como el conocimiento anatómico del cuerpo, la reproducción y los métodos anticonceptivos, conformando una visión sesgada de la educación en sexualidad.

- La educación en sexualidad es tarea exclusiva de la familia. Esta falsa idea no considera que la educación en sexualidad, al igual que otros aspectos de la educación, no debe ser tarea exclusiva de la familia. Los hijos e hijas prefieren abordar determinados temas con docentes, ya que ellos tienen argumentos pedagógicos con los cuales pueden orientar sus dudas clara y objetivamente. Aunque los padres tienen un papel importante en la educación en sexualidad de sus hijos e hijas, la enseñanza sobre sexualidad suele estar más enfocada al control de lo sexual.
- La educación en sexualidad incita a la práctica sexual. Ésta falsa concepción no corresponde al objetivo de una educación en sexualidad y afectividad adecuada, puesto que ésta busca favorecer la responsabilidad y no la promiscuidad. Cabe destacar que no por tener mayor información se incita o se accede antes a la práctica sexual; de acuerdo a estos autores, al carecer de la información se da lo contrario.

A diferencia de las ideas falsas sobre la educación en sexualidad y afectividad, Botia, et al. (2007), aseguran que esta educación tiene que ver con el desarrollo de actitudes y habilidades, dándole no sólo importancia a los conocimientos teóricos, sino también a los comportamientos individuales y colectivos. Por lo tanto, es un componente del proceso educativo para favorecer el desarrollo integral de la persona.

Gárriz et al. (s.f.), ven a la educación en sexualidad y afectividad como un proceso que empieza desde los primeros años de vida y dura hasta el final de la misma. Dentro de dicho proceso se encuentra la familia, escuela y/o sociedad en general, brindando una diversidad de aprendizajes que influyen tanto en la información como en las actitudes o comportamientos positivos hacia la sexualidad y, a su vez, fomentan la autoestima, autoconcepto, respeto y afecto hacia los demás.

Por lo tanto, de acuerdo a los autores antes mencionados, las características que debe poseer la información en educación en sexualidad y afectividad, tanto en la escuela como en la familia, son las siguientes:

- Corresponder a las características de la etapa evolutiva.
- Contemplar aspectos relativos a la anatomía y fisiología de la sexualidad, pero también aspectos afectivos, de relación personal y de placer.

- Estar fundamentada en conocimientos veraces y sin prejuicios para promover comportamientos saludables que dejen de lado sentimientos de culpa y vergüenza, desmitificando y desculpabilizando a la sexualidad.
- Desarrollar la comprensión de la conducta sexual humana.
- Fomentar la toma de decisiones con responsabilidad para afrontar problemas relacionados a la experiencia sexual, mediante el análisis de alternativas y posibles consecuencias.
- Mejorar la relación con los demás permitiendo la satisfacción con uno mismo.

En otras palabras, Gárriz et al. (s.f.), explican que educar adecuadamente en sexualidad y afectividad es:

- Ayudar a los niños y niñas a crecer con normalidad, es decir, que aprendan a conocerse y a aceptarse siendo hombres y mujeres, con la finalidad de que, en un futuro, no sean individuos que discriminen a los demás.
- El desarrollo de la responsabilidad y la correcta toma de decisiones debe realizarse a través de un proceso educativo que permita a los niños y a las niñas disponer de la información necesaria. Dicha información debe estar acorde a la edad y necesidades de los mismos para desarrollar actitudes positivas y comportamientos responsables. Este proceso debe iniciarse en una edad temprana.
- La educación en sexualidad y afectividad desde la infancia es un derecho y una necesidad. La sexualidad forma parte de la vida de las personas y, por ello, debe formar parte de la educación global del individuo, ayudándole a un sano desarrollo emocional y afectivo, potenciando así sus capacidades de relación con los demás.

De acuerdo a lo anterior, la escuela adquiere un gran valor e importancia para desarrollar este tipo de educación para la sexualidad y afectividad en los individuos, preparando a los niños y niñas a convertirse en adultos que tengan conductas positivas y equilibradas en materias que no son únicamente instructivas. De esta manera, se contempla a la educación en sexualidad y afectividad de una forma integral y no como una asignatura de segunda clase frente a otras de mayor prestigio (Mestres citado en Font, 1999).

Cabe destacar, como mencionan Madrid y Martín (2008), que una comprensiva educación integral implica necesariamente la educación en sexualidad y afectividad. La educación que sólo se trabaja con las inteligencias racionales, estéticas y expresivas no han podido llegar a una educación integral, ya que no incluyen a la inteligencia emocional, la cual abarca el

mundo de los afectos, la convivencia y la sociabilidad, aprendizajes imprescindibles para la educación en sexualidad y afectividad.

En otras palabras, la educación que no incluye al cuerpo de manera integral, a la biología y a la fisiología de la sexualidad, deja a un lado el cuerpo, la higiene, el cuidado y el desarrollo del mismo; también descuida la identidad personal que siempre es sexuada y los roles de género importantes para un crecimiento equitativo entre hombres y mujeres.

Por otro lado, a pesar de que la educación en sexualidad y afectividad forman parte cada vez más del ámbito educativo, sanitario y social, existe dificultad para trasladar dicha educación a la práctica. De acuerdo a Botia et al. (2007), esto se da por diversos factores:

- Falta de preparación, orientaciones, recursos y medios por parte del profesorado.
- Falta de concreción de los distintos contenidos de la educación afectivo sexual en programas educativos.
- Pérdida y devaluación de terreno de las áreas educativas que no son esencialmente instructivas.
- Falta de soporte decidido, concreto y claro de las administraciones educativas y sanitarias a los programas de educación afectivo-sexual en las instituciones escolares.

A pesar de lo anterior, existe cada vez una mayor consciencia de las necesidades del desarrollo de programas de educación en sexualidad y afectividad. La OMS (citada en Font 1999:37), concuerda con este aspecto señalando que:

“Los programas de educación sexual deberían iniciarse tempranamente, ser específicos para cada edad y construir una actividad continua de promoción de la salud de los años escolares. Deberían empezar en la familia, con los niños en edad preescolar, y estar en conexión con la escuela. Durante los primeros años escolares, la enseñanza debería centrarse en todos los aspectos del desarrollo sexual normal (biológico y psicológico), incluyendo las variaciones normales.”

De acuerdo a lo anterior, las autoras del presente trabajo de tesis, concuerdan en que existen limitaciones para que se implemente la educación en sexualidad y afectividad. Es de gran relevancia impartir este tipo de enseñanza en la etapa preescolar, entendiéndola como parte integral del niño y la niña en la educación para la vida, la salud e igualdad.

En la Tabla 1, a manera de conclusión, se muestra una comparación entre dos modelos expuestos por Botia et al. (2007), en relación a la concepción de educación en sexualidad y afectividad:

Tabla 1. Comparación entre el modelo tradicional y el modelo de escuela promotora de salud.

MODELO TRADICIONAL.	MODELO DE ESCUELA PROMOTORA DE SALUD.
Contempla a la educación sexual en el marco de la sexología.	Contempla a la educación en sexualidad y afectividad en el marco de la educación para la salud.
Entiende a la educación afectiva-sexual como la transmisión puntual de normas y conocimientos.	Entiende a la educación afectivo-sexual como un proceso.
Se limita a los aspectos físicos y a las medidas preventivas de control pre-natal, excluyendo otros aspectos más amplios de la sexualidad.	Se basa en un modelo de sexualidad que incluye la interacción entre los aspectos biológicos, psicológicos y sociales.
Desvinculada de proyectos educativos globales en el centro educativo.	La educación afectivo-sexual está integrada en el proyecto educativo de centro (PEP, 2011).
Desvinculada de otros proyectos educativos y comunitarios. Actividad aislada y puntual.	Relacionada con otros proyectos educativos de la escuela y la comunidad.
Asumida fundamentalmente por profesionales externos al centro educativo (a menudo sin preparación pedagógica).	Asumida fundamentalmente por el profesorado y otros especialistas reforzando así su papel como agentes de salud.
Delega los temas de sexualidad.	Promueve y estimula la colaboración de profesionales.
Objetivos excesivamente enfocados en la prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual.	Objetivos centrados en el desarrollo personal, la promoción de la salud y la prevención.
Contenidos que se encuentran excesivamente relacionados con la biología.	Contenidos relacionados con una gran variedad de materiales y disciplinas científicas.
Se limita a dar normas y pautas generalmente con intervenciones magistrales.	Promueve la participación activa de los alumnos con una amplia gama de métodos.
Centrada en la transmisión de conocimientos.	Se orienta al trabajo de las actitudes, los conocimientos y las conductas saludables.
En algunas ocasiones es culpabilizadora y limitadora.	Basada en la responsabilidad sin recurrir a estrategias culpabilizadoras, favorece la comprensión de la variedad y riqueza de la conducta sexual humana.
Carece de un enfoque coherente que tenga en cuenta todas las influencias que actúan sobre los y las alumnas.	Reconoce la variedad de influencias sobre la sexualidad de los alumnos y alumnas, y tiene en cuenta sus valores, creencias y actitudes.
Se inicia habitualmente en la pubertad y en la adolescencia.	Se inicia en la etapa de educación infantil.
Utiliza materiales externos al sistema educativo excesivamente centrados en la información.	Utiliza materiales adecuados a la metodología de trabajo en las aulas y a los planes educativos.
No involucra activamente a los padres en el desarrollo de programas de educación afectiva y sexual.	Participación y cooperación de los padres y docentes en la educación en sexualidad y afectividad.

Fuente: Botia et al. (2007)

1.1.3 Coeducación en niños y niñas preescolares.

El género, en sexualidad, se refiere a las expectativas, valores, mandatos y prescripciones que son características del varón y de la mujer en un contexto determinado (Madrid y Martín, 2008). De acuerdo a estos autores, el concepto de género ha sufrido diversos cambios y varían de un contexto a otro.

El concepto de género, en la actualidad incluye el cuestionamiento sobre qué es ser hombre o mujer. Esto se aprende a partir de aquello referido al rol sexual, a la identidad femenina o masculina, y al rol de esposo (a), padre o madre. Además, se inquiera en el tipo de problemas que tienen los hombres, las mujeres o las familias.

Van Dijk (2007), denomina género a las diferencias que socialmente se atribuyen a las mujeres y a los hombres, pues se trata de una construcción social y de aspectos que se aprenden culturalmente. Madrid y Martín (2008), concuerdan con este concepto, agregando que género incluye aspectos axiológicos, psicológicos y pedagógicos acerca de la mujer y el hombre, así como el vínculo entre los sexos y el ejercicio de la paternidad y maternidad.

Madrid y Martín (2008), señalan tres momentos en la adquisición del género, los cuales son:

- Atribución, asignación o rotulación de género. Es la llamada heteroclasificación que la familia y otros sujetos significativos hacen cuando nace un bebé, es decir, identificar los genitales. Esto genera diversos sentimientos, como aplicación de estereotipos acerca del hijo-hija que el grupo tenga sobre ellos o ellas, su significación, vestimenta y la manera de crianza. De esta manera, se desarrollan diversas expectativas de asignación de género en relación a su sexualidad masculina o femenina.

Algunos de los estereotipos típicos asociados al género femenino son: sensibilidad, ternura, dependencia, emotividad, temor, solidaridad, debilidad, etc.; por otro lado, para el sexo masculino se encuentran: decisión, independencia, ambición, racionalidad, severidad, utilitarismo, riesgo, egoísmo, etc. Estas características no son un problema por sí mismas, sino que se convierten en una limitante al ser excluyentes y producir desigualdad de oportunidades, lo cual radica en la socialización que se da desde los primeros años de la infancia (Van Dijk, 2007).

- Identidad de género. Se mencionan dos aspectos:
 - 1) El núcleo básico. Es la “autoclasificación” de género, pertenecer a un grupo determinado, es decir, identificarse como niño o niña.
 - 2) La identidad. Inicia con el nacimiento y termina hasta la muerte. Posee una incidencia fundamental en las prescripciones y valoraciones que da cada grupo familiar, social, cultural y religioso al niño o niña. Esta identidad se aprende a partir del contexto social.

Van Dijk (2007), proporciona un ejemplo de identidad de género. Explica que generalmente los varones son los que ejercen en el ámbito público, es decir, en el trabajo asalariado, política, calle, etc.; mientras que a las mujeres se les ubica en el ámbito privado, como es en el hogar, el cuidado de hijos e hijas, en los lazos afectivos familiares etc.

- Rol de género. Es el conjunto de diversas conductas esperadas y consideradas propias para cada sexo. Es el ideal masculino o femenino, el cual, se construye a partir de las expectativas dadas en un patrón cultural, éste ejerce una fuerte presión interna a pesar de ser anónimo e invisible.

La formación de estereotipos de lo femenino y lo masculino ha ocasionado que la sociedad y la familia esperen comportamientos distintos de un niño y una niña, sin embargo, el comportamiento no está determinado por el sexo con el que se nace, pues la principal influencia del mismo radica en la socialización que se da desde los primeros años de la infancia (Van Dijk, 2007).

Continuando con este autor, en diversas investigaciones se han detectado desigualdades de género en los siguientes aspectos:

- El lenguaje. Se utiliza una norma genérica para nombrar aspectos diversos, como: los padres, los niños, los maestros, el hombre, el alumno, etc., lo cual desplaza a la mujer del lenguaje e impide localizar a la madre, la niña, la maestra, la mujer, la alumna, etc.
- Acceso a las actividades técnicas y científicas. Se considera a las mujeres con menor capacidad para el desarrollo científico, determinando que el acceso y las

oportunidades de acercamiento a estas áreas sean menores para las niñas, considerándolas más aptas para áreas humanistas.

- Expectativas que tiene el profesorado de sus alumnos y alumnas. En muchas ocasiones hay mayor expectativa de que los niños tengan un futuro más brillante que las niñas en el ámbito público y en el desarrollo intelectual.
- En libros de texto. En la gran mayoría de los libros escolares el papel de las mujeres no suele ser tan relevante como el de los hombres, siendo poco frecuente que aparezcan mujeres en personajes protagónicos o como heroínas.

Por lo anterior, tanto Van Dijk (2007), como Madrid y Martín (2008), concuerdan en que se denomina socialización de género a todo aquello que una sociedad transmite y espera que un hombre o mujer haga, piense, sienta o exprese de manera diferenciada. Cuando esta diferencia es rígida e inflexible, se tiene una limitación de ambos sexos en sus capacidades de crecimiento como seres humanos.

Los adultos que forman parte de una sociedad que comparte en la actualidad con niños y niñas también han recibido influencia de la socialización de género, por ello, es posible que ésta repercuta en las expectativas que se forman acerca del comportamiento y capacidades de niños y niñas (Van Dijk, 2007).

Es pertinente señalar que la escuela es un espacio importante de socialización y de construcción de géneros, pues niños y niñas construyen esquemas de pensamiento con diferentes patrones de conducta y pautas de comportamiento para sus vidas inmediatas y futuras (Van Dijk, 2007). El PEP (2011), aborda lo anterior mediante el término de diversidad y equidad escolar, en el cual tanto niñas como niños tienen las mismas posibilidades de aprender, pues comparten pautas típicas de desarrollo, sin embargo, poseen características individuales.

Así mismo, denomina que la equidad de género implica que "...todas las personas tienen los mismos derechos para desarrollar sus potencialidades y capacidades, y para acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar las diferencias biológicas (ser hombre o ser mujer)" (PEP,2011:16).

Es necesario que la educación se centre en alumnos y alumnas considerados con igualdad de derechos y oportunidades, denominando a esto coeducación, es decir, si niños y niñas están en desventaja en áreas diferentes, se busca crear un aprendizaje que permita reparar

dichas desventajas de manera no excluyente, para formar seres menos estereotipados, con mayores posibilidades de desarrollo y más seguros de sí mismos (Van Dijk, 2007).

En palabras de Font (1999:33), “Una auténtica coeducación constituye el primer objetivo básico para construir una visión de la sexualidad más libre y responsable”. Es decir, la coeducación y la educación en sexualidad se encuentran unidas y relacionadas la una con la otra; por un lado, los objetivos de la educación en sexualidad consisten en la igualdad entre el hombre y la mujer, así como fomentar el respeto por la individualidad de cada sexo y profundizar en una relación más equitativa.

Por otro lado, la coeducación utiliza la educación mixta con el objetivo de educar la individualidad de cada sujeto, y también las interacciones que se producen entre hombres y mujeres, esto para conseguir una mayor comprensión, respeto y cooperación entre los mismos. Cabe aclarar que coeducación no es lo mismo que una educación mixta, ya que el hecho de juntar a niños y niñas en una clase para hacer las mismas actividades no implica que se esté llevando a la práctica la coeducación.

La coeducación, según Michel (citado en Font, 1999), implica la abolición de los estereotipos sexistas y la promoción de una imagen positiva que valore a los niños y niñas. Además, se relaciona a la equidad de género, la cual se denomina como la capacidad de propiciar la igualdad de oportunidades a partir del reconocimiento de las diferencias que posee cada género. Ello permite a los niños y niñas acceder a las mismas oportunidades tomando en cuenta que históricamente han tenido oportunidades distintas de desarrollo.

De acuerdo a Moreno (citado en Font, 1999), es necesario un cambio en la mentalidad de los sujetos y el lugar para cambiarla es la escuela. Finalmente, Van-Dijk (2007), explica que es necesario que los niños y las niñas reconozcan:

- Que las sociedades están conformadas por formas diferentes de vivir y de pensar.
- Que existen diferentes composiciones familiares, por lo que una familia nuclear (mamá, papá, hijas e hijos) es una variedad específica entre una gama de posibles composiciones, existiendo otras formas de ser familia y de relacionarse (abuelo, mamá e hijos, mamá, hijos(as) y una tía o tío, etc.)
- La diversidad en la misma corporalidad, no solo en diferencias físicas entre niño y niña, sino también el comportamiento de cada sexo.

Aunado a lo anterior, en el campo formativo titulado “Desarrollo personal y social” del PEP (2011), se establece que es en la etapa preescolar en donde los niños y las niñas comienzan a entender aspectos que los identifican como individuos únicos, tal como reconocerse a sí mismos a partir de sus rasgos físicos y características que los hacen especiales. También se encuentra el entendimiento de aspectos relacionados al género a partir de la distinción entre hombres y mujeres, sus características físicas, rol de género y comportamientos.

1.1.4 Fundamentos en el Programa de Educación Preescolar (PEP), para la educación en sexualidad.

El PEP (2011), está basado en competencias, entendidas como las capacidades que una persona posee al actuar eficazmente en diversas situaciones, mediante el empleo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Es en el nivel preescolar en donde se contribuye al desarrollo de la autonomía y la socialización, debido a que los niños y niñas tienen mayor posibilidad de convivir con pares y adultos en situaciones de comunicación más amplias que en el ámbito familiar.

Además, los niños y niñas deben ser reconocidos como sujetos capaces de pensar, reflexionar, comprender el mundo, comunicar sus ideas y construir aprendizajes a partir de su experiencia. Es por ello que desde la etapa preescolar se les involucra en actividades que les permiten avanzar en el desarrollo de sus competencias para que sean personas seguras y autónomas. Relacionado a lo anterior, el PEP (2011), tiene como objetivo que los niños y niñas tengan experiencias que mejoren sus procesos de desarrollo y aprendizaje, para que gradualmente:

- Regulen sus emociones; resuelvan conflictos a través del diálogo; respeten reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella; actúen con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar; mejoren su capacidad de escucha; y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en diversas situaciones.
- Se apropien de valores y principios necesarios para la vida en comunidad; actúen con base en el respeto a las características, derechos de los demás y a la diversidad de género.

- Comprendan qué medidas y actitudes adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal tanto física como mental.

A continuación, la Tabla 2 muestra los campos formativos del PEP (2011).

Tabla 2. Campos y aspectos formativos.

Campos formativos.	Aspectos en que se organizan.
1. Lenguaje y comunicación.	- Lenguaje oral. - Lenguaje escrito.
2. Pensamiento matemático.	- Número. - Forma, espacio y medida.
3. Exploración y conocimiento del mundo.	- Mundo natural. - Cultura y vida social.
4. Desarrollo físico y salud.	- Coordinación, fuerza y equilibrio - Promoción de la salud.
5. Desarrollo personal y social.	- Identidad personal - Relaciones interpersonales.
6. Expresión y apreciación artísticas	- Expresión y apreciación musical - Expresión corporal y apreciación de la danza - Expresión y apreciación visual - Expresión dramática y apreciación teatral.

Fuente: PEP (2011)

De estos campos formativos, los destinados a la educación en sexualidad son los siguientes:

1) Campo formativo del lenguaje oral y comunicación.

En este campo formativo se favorecen las competencias comunicativas de los niños y niñas a través del lenguaje oral, presente en todas las actividades preescolares, con la finalidad de promover la comunicación en el grupo. Las competencias en este campo se favorecen y se manifiestan en los infantes cuando:

- El lenguaje oral les permite el intercambio de opiniones y explicaciones sobre acuerdos o desacuerdos respecto a lo que otras personas piensan de un determinado tema.
- El lenguaje oral lo emplean para comunicarse y relacionarse con otros pares y adultos en diversos contextos.

- Conocen el uso adecuado para nombrar y describir datos acerca de sí mismos, de su familia y otras personas.
- Utilizan explicaciones concretas acerca de eventos reales o imaginarios, características espaciales y temporales con mayor precisión a través de la narración.
- Intercambian con otras personas, mediante el lenguaje oral, sus preferencias personales y desintereses.
- Formulan preguntas acerca de sus necesidades y deseos.
- Son capaces de dialogar y escuchar para la resolución de conflictos, así como solicitar y proporcionar ayuda con o para los demás compañeros y compañeras.
- Distinguen en las historias entre los hechos fantásticos y los reales.

2) Campo formativo de exploración y conocimiento del mundo en el aspecto de cultura y vida social.

Está dedicado a favorecer en los y las infantes el desarrollo de actitudes y capacidades propias del pensamiento reflexivo, a través de experiencias que les permiten conocer el entorno social en el que viven. En este campo formativo se contribuye a la adquisición de competencias referentes a la toma de conciencia sobre los valores y el respeto hacia los demás, lo cual se manifiesta en los infantes cuando:

- Establecen relaciones entre el presente y el pasado sobre las personas cercanas a su entorno, a través de objetos y situaciones cotidianas.
- Representan diferentes hechos de su historia personal, familiar y escolar mediante el juego, la dramatización y el dibujo.
- Imaginan su futuro y lo expresan a través de ideas sobre lo que les gustaría ser.
- Identifican semejanzas y diferencias entre sus culturas familiares y las de sus compañeros y compañeras, lo cual se determina a través de los roles familiares y formas de vida.
- Reconocen que pertenecen a distintos grupos sociales como la familia, la escuela, los amigos, amigas y la comunidad.

3) Campo formativo del desarrollo físico y salud en el aspecto de promoción de la salud.

Este campo está enfocado a la exploración del mundo en el que viven los niños y niñas a través de la necesidad de conocerlo y del proceso de percepción que se da mediante los

sentidos, los cuales tienen un papel fundamental en la consciencia de los y las infantes hacia su propio cuerpo y la capacidad del mismo.

El PEP (2011), define salud como un estado de bienestar físico, mental y social completo, el cual se vive y se crea en el transcurso de la vida cotidiana, siendo el resultado de los cuidados que una persona se proporciona a sí misma y a los demás. De esta manera, se desarrolla la capacidad de tomar decisiones para un control de la vida propia, lo cual implica que los niños y las niñas, desde una corta edad, comprendan que existen situaciones que pueden poner en riesgo su integridad personal.

También menciona que los niños y las niñas tienen curiosidad por conocer y explorar, siendo vulnerables a ambientes adversos y poco seguros, lo cual debe considerarse para propiciar que comprendan qué medidas y qué actitudes deben o pueden adoptar para tomar precauciones en el hogar, la escuela y la calle.

Las competencias en este campo se favorecen y se manifiestan en los y las infantes cuando:

- Reconocen y expresan situaciones que les provocan agrado, bienestar, temor o desconfianza en la familia y en otros contextos.
- Comentan sensaciones y sentimientos agradables o desagradables que les generan algunas personas o experiencias que han vivido.
- Conocen información personal y otros datos de adultos que pueden apoyarlos en caso de necesitar ayuda.
- Hablan sobre personas que les generan confianza, seguridad o desconfianza.
- Identifican riesgos a los que pueden estar expuestos en su familia, en la calle, en la escuela, y platican acerca de lo que se debe hacer en cada caso.
- Explican cómo deben actuar ante situaciones que impliquen quedarse solos (as) o con desconocidos.

4) Campo formativo del desarrollo personal y social en los aspectos de identidad personal y relaciones interpersonales.

Este campo formativo se refiere a las actitudes y capacidades en relación con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son

procesos relacionados para la comprensión y el dominio gradual del desarrollo personal y social del niño y la niña.

Las competencias en el aspecto de identidad personal se favorecen y se manifiestan en los y las infantes cuando:

- Hablan acerca de cómo son, lo que les gusta y/o disgusta en los diferentes contextos en que se desarrollan.
- Realizan con mayor perseverancia y esfuerzo acciones para lograr sus objetivos.
- Enfrentan desafíos solos (as) o con la ayuda de otras personas y buscan estrategias para superarlos.
- Hablan acerca de la manera en la que se sienten cuando son o no escuchados (as) y aceptados (as), así como la aceptación de opiniones de los demás para la sana convivencia.
- Perciben a las personas que necesitan apoyo y se lo brindan.
- Cuidan de su persona y se respetan a sí mismos.
- Controlan gradualmente conductas que afectan o agreden a los demás tanto física como verbalmente.
- Toman iniciativas, decisiones y expresan las razones para hacerlo.

Las competencias en el aspecto de relaciones interpersonales se favorecen y se manifiestan en los y las infantes cuando:

- Identifican que tanto niños como niñas son capaces de realizar las mismas actividades al desempeñar diferentes roles.
- Manifiestan sus ideas al percibir que sus derechos no son respetados.
- Aceptan a sus compañeros y compañeras como son y aprenden a actuar de acuerdo a los valores necesarios para la vida en comunidad.
- Establecen relaciones positivas con otras personas, basadas en la aceptación y la empatía.
- Hablan y escuchan sobre experiencias compartidas con pares, que propician el intercambio y la identificación entre ellos.
- Identifican la diversidad humana y su importancia para la vida en sociedad.

Por lo tanto, el PEP (2011), fundamenta la importancia de educar en sexualidad en el niño y la niña de 3° de preescolar, debido a que el programa abarca distintos campos formativos para que los y las infantes puedan desarrollar estrategias de autocuidado que les permitan identificar factores de riesgo ante el abuso sexual. Lo anterior se basa en los diferentes aspectos incluidos en cada campo formativo, como son en general: el conocimiento de sí mismos, las relaciones con su entorno y con los demás a través de los sentidos y el conocimiento y cuidado de su cuerpo, así como el de los demás.

1.1.5 Desarrollo psicosexual, cognoscitivo y moral en el niño y la niña preescolar.

Rost, (citado en Esquivel, 2002), afirma que existen etapas o periodos de la infancia, los cuales se dividen de la siguiente manera:

- Primera Infancia: Abarca del nacimiento a los 2 años.
- Segunda infancia: Abarca de los 2 a los 6 años.
- Tercera infancia: Abarca de los 6 a los 12 o 14 años, en donde se encuentra el inicio de la pubertad.

Cabe resaltar que los niños y las niñas preescolares se ubican en la segunda infancia, sin embargo, los límites en las edades que abarca cada etapa pueden variar de acuerdo a los autores o al país. Dentro de la segunda infancia, a su vez, los niños y las niñas se ubican en etapas del desarrollo psicosexual y cognoscitivo, como se expone a continuación.

Smith, Sarason y Sarason (1997), mencionan que algunas conductas humanas aparecen en cierto orden y son agrupadas en una forma determinada, a estos agrupamientos se les denomina etapas o estadios del desarrollo. Como antecedente principal, se considera importante retomar al autor que postuló una teoría sobre los estadios psicosexuales. De acuerdo a la madurez sexual, Freud (citado en Weiten, 1989), describe que los estadios psicosexuales se dividen en:

1) Etapa oral (desde el nacimiento al 1° año): La primera fuente de estimulación erótica es la boca (se encuentra en morder, succionar, masticar, etc.). Durante esta etapa se muestra una preocupación inmediata de los impulsos.

2) Etapa anal (1 año a 3 años): El evento crucial para este momento implica el entrenamiento para ir al baño, que representa un sistemático esfuerzo para regular los impulsos o urgencias biológicas del niño o la niña.

3) Etapa fálica (3 años a 6 años): Las terminaciones nerviosas de la región genital llegan a su madurez y la sensibilidad de estas zonas del cuerpo son mayores que en otras, por ello, los genitales se convierten en el foco central a través de la autoestimulación. Los niños y niñas aprenden que tienen diferentes genitales, dejando a un lado la creencia de que todos son iguales.

La SEP (2000), explica que en esta etapa normalmente existe un tocamiento de genitales propios y en ocasiones tocamientos hacia los demás. Realizan comparaciones para identificar diferencias entre adultos y pares, como: ¿Por qué unos tienen pene y otros no?, ¿Por qué esa niña no tiene un papá?, ¿Por qué las señoras tienen senos y los señores no?

Los niños y niñas entre 5 y 6 años de edad que cursan el 3° de preescolar, sujetos del presente trabajo de tesis, se encuentran en la etapa fálica y en la transición hacia la etapa de latencia.

4) Latencia (6 años – 12 años).- Existe mayor interacción e interés hacia el mundo exterior, así como una adquisición de destrezas y conocimientos para enfrentarse con el medio ambiente que les rodea.

Con el advenimiento de la pubertad el niño y la niña avanza hacia el estado genital, el cual abarca de los 12 años en adelante. Cabe señalar, que la sexualidad en la etapa adulta es resultado de la sexualidad infantil, pues se determina y constituye durante la infancia.

Por otro lado, también es necesario mencionar a los autores que especifican las etapas del desarrollo cognoscitivo. Piaget e Inhelder (1975), refieren que la psicología del niño y de la niña estudia el crecimiento mental, es decir, el desarrollo de las conductas. Éste crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico. Las influencias del ambiente adquieren importancia incluso desde el nacimiento, tanto del punto de vista orgánico como del mental, por ello, la psicología del niño y de la niña no se limita sólo a factores de maduración biológica, pues los factores que han de considerarse dependen del ejercicio o experiencia adquirida como de la vida social en general.

Continuando con los autores, las etapas del desarrollo cognoscitivo se dividen en cuatro: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales; cada etapa es cualitativamente distinta de las restantes. El desarrollo cognoscitivo no consiste sólo en cambios cualitativos de hechos y habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento.

Estas etapas se relacionan con niveles de edad y todos los niños y niñas pasan por las 4 etapas en el mismo orden, sin posibilidad de omitir alguna de ellas, sin embargo, el tiempo que puede durar cada etapa sí varía en relación al individuo y a la cultura. La etapa preoperacional, que abarca de los 2 a los 7 años, es de gran interés para la investigación de éste trabajo, pues los niños y las niñas en la etapa preescolar de los 5-6 años, se encuentran dentro de la misma.

Cuando los niños y niñas entran a la etapa preoperacional, Piaget (citado en Morris y Maisto, 2001), explica que su pensamiento está ligado a experiencias físicas y perceptuales, pero la capacidad para simbolizar representaciones mentales sienta las bases en el desarrollo del lenguaje, pues se utilizan palabras como símbolos para representar eventos, describir, recordar y razonar experiencias.

Morris y Maisto (2001), describen que dentro de la etapa preescolar los niños y las niñas empiezan a formular muchas preguntas y aprenden a utilizar bien el ¿Por qué?, y es entre los 5 y 6 años de edad en donde la mayoría posee un vocabulario de más de 2,500 palabras, siendo capaces de construir oraciones de 6 a 8 palabras.

De lo anterior, Piaget (citado en SEP, 1988), especifica que la etapa preoperacional es en donde la imagen mental y el rápido desarrollo del lenguaje hablado tienen un gran avance. Por otro lado, existen limitaciones propias de esta etapa, entre las que se encuentran:

- Irreversibilidad: Es la incapacidad de invertir mentalmente una acción física para regresar un objeto a su estado natural. Por ejemplo, al amasar una bola de plastilina hasta tener un aspecto alargado, los y las infantes piensan que no puede regresar a su estado original.
- Centración: Es la incapacidad de retener en la mente cambios en dos dimensiones al mismo tiempo. Por ejemplo, al tener dos vasos con la misma cantidad de agua, los y las menores suelen creer que el vaso que es más largo contiene mayor cantidad.

- Egocentrismo: Es la incapacidad de tomar en cuenta diferentes puntos de vista. Al niño y a la niña preescolar, explican Morris y Maisto (2001), les cuesta trabajo ver las cosas desde la perspectiva de otro, así como ponerse en el lugar de alguien más. Sin embargo, en la investigación sobre “Aprendizaje y desarrollo de la teoría de la mente en la edad preescolar”, Esteban, Sidera y Serrano (2008), resumen que infantes desde los cuatro años de edad, ya son capaces de entender que el otro puede tener una creencia distinta a la experimentada por sí mismos.

Continuando con la investigación (2008), mencionan que los niños y las niñas desarrollan capacidades para interactuar y comprender la perspectiva de otros. Tomasello y Trevarthen, (citados en Esteban et al. 2008), también coinciden con lo anterior al especificar que existen evidencias del hecho de que ya en edades tempranas los y las infantes aprenden qué quieren y qué disposición tienen las otras personas.

De acuerdo a Érikson (citado en Morris y Maisto, 2001), la etapa comprendida entre los 3 y 6 años se caracteriza por una mayor iniciativa. También muestran esfuerzos por alcanzar metas, comienzan a hacer planes y dominan nuevas habilidades como dibujar. Es importante el apoyo de los padres ante sus logros, pues, si se les reprime y critica por algo que hacen mal, corren el riesgo de sentir que no tienen un valor, mostrando resentimiento y culpa.

En la investigación titulada “Educación de la sexualidad preescolar: Un enfoque alternativo y participativo”, Vigotsky (citado en San Pelayo, 2008), enfatiza la importancia del contexto sociocultural en el desarrollo del niño y la niña, al mencionar que la estructura de la personalidad está integrada por procesos, propiedades y fenómenos psíquicos, de esta manera se determina la consciencia del infante y sus relaciones con el medio.

Continuando con la investigación, de acuerdo a San Pelayo (2008), existen dos facetas para la construcción de la personalidad en la etapa preescolar: la primera, genera nuevas formas de conductas o comportamientos, y se refiere a la manera de comprender el mundo, así como el lugar que ocupan los y las infantes en el mismo. La segunda está relacionada al desarrollo de la estabilidad de la conducta, la voluntad y la independencia con respecto a circunstancias externas.

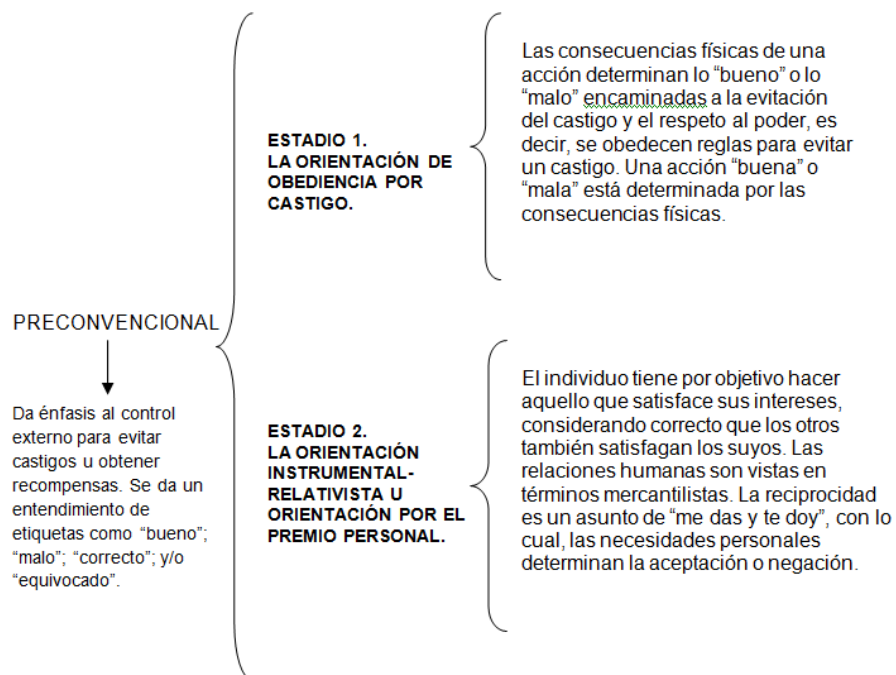
Finalmente, es en esta etapa en donde hay un aumento de la motivación para obtener nuevos conocimientos. Surge el interés por patrones de conducta, hábitos de higiene y cuidados corporales, así como por la identificación entre comportamientos que se valoran

como buenos o malos. También se distingue la experimentación de sentimientos de orgullo que ya no están centrados en el cumplimiento de acciones favorecidas por el adulto, sino que se dan por consecuencia de sus cualidades positivas.

De acuerdo al artículo “*La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable.*” Kohlberg (citado en Linde, 2009), menciona que el desarrollo moral se da en cada individuo al pasar por una serie de estadíos, estos son iguales para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden. Piaget comparte la creencia anterior y resalta que estas etapas son iguales para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores.

Una de las funciones de la conciencia moral es la de formular juicios sobre lo que se debe hacer o se tiene que rechazar. Continuando con el artículo, Kohlberg (citado en Linde, 2009) concluye que a pesar de que las normas morales o los valores de una cultura pueden ser diferentes a los de otras culturas, los razonamientos que los fundamentan siguen estructuras o pautas parecidas, de esta manera, considera que el desarrollo moral de una persona pasa por tres niveles que contienen dos estadíos o etapas: Preconvencional (4 - 10 años), Convencional (10 - 13 años) y el Postconvencional (13 años en adelante).

De acuerdo al desarrollo moral de Kohlberg, los niños y niñas de 3° de preescolar se encuentran en el nivel Preconvencional, en el estadío 1, en transición al estadío 2. A continuación, se describe a mayor detalle las características de éste nivel y sus respectivos estadíos.



1.1.6 Importancia del juego en la etapa preescolar.

La SEP (1992:16), define al juego como “la actividad placentera que realiza una persona durante un periodo indeterminado con el fin de entretenerse”. La importancia del juego para los niños y niñas radica en que a través de él reproducen las acciones que viven cotidianamente, por lo tanto, no es sólo un entretenimiento, sino un medio por el cual los y las infantes desarrollan potencialidades y cambios en las relaciones interpersonales, en las interacciones con el entorno espacio-tiempo, en el conocimiento del cuerpo, en el lenguaje y en sus pensamientos.

Por lo tanto, el juego es una herramienta mediante la cual los niños y las niñas se relacionan con los demás y con el mundo. Además de ser necesario para una correcta maduración y desarrollo, es la actividad a la que dedican más tiempo. De esta manera, el juego implica una transmisión de valores, normas de comportamiento, resolución de conflictos, formación de personalidad y de habilidades sociales que les permiten entender, asimilar e incorporarse en el ambiente que les rodea (Ramos, 2009).

En el juego los niños y las niñas no sólo representan la vida real sino la transforman, Vygotski (citado en Vóronova, 1987), explica que el juego del niño y la niña no trata sólo de recuerdos, sino del procesamiento creativo de las impresiones vividas, su construcción y combinación. El trabajo creativo en el juego permite al menor comprender el mundo que le rodea a partir de la necesidad de traducirlo con su actividad. Se parte de una nueva realidad que responde a las inclinaciones y demandas del propio niño o niña, siendo él o ella quien toma elementos del ambiente circundante para crear una estructura y personajes creativos, los cuales son su propia obra.

Existen diferentes tipos de juegos; Ramos (2009), los especifica de la siguiente manera:

- Juego de ejercicio: Se caracteriza por la repetición sistemática de una acción que generalmente no tiene algún fin aparente. El niño y la niña buscan el placer inmediato desarrollando nuevas destrezas mediante la repetición.
- Juego simbólico: Conocido también como juego de ficción, fantasía o representación, tiene como característica principal el empleo de un determinado objeto como si fuera otro. Se relaciona con la creatividad e implica movimientos complejos. En la etapa preescolar el juego es simbólico, lo cual influye en el desarrollo psíquico de los niños y niñas, ya que es en esta

etapa en donde se establecen con mayor amplitud las relaciones afectivas, así como la estructura del pensamiento (SEP 1992).

De acuerdo al desarrollo evolutivo del juego infantil, el periodo preoperatorio, que según Piaget (citado en Ramos, 2009), abarca desde los 2 a los 7 años, se caracteriza por el juego simbólico o de ficción aunado a la fantasía y a la creatividad. Es a partir de los cinco años en donde a los niños y niñas les agradan los objetos que implican movimiento, y se desarrollan más los juegos de construcción, montaje y ensamblaje mediante una copia de la realidad que observan en su entorno. Es en este periodo cuando el juego se hace más social, estimulando la imitación y expresión de sentimientos.

En el transcurso de los 5 a los 6 años, el juego se ve influenciado más por la realidad, y los infantes prefieren juegos que impliquen actividad y compañía de otros. En cuanto al desarrollo del dibujo infantil, es a partir de los 5 y 6 años cuando el niño y la niña dibujan personas con detalles y objetos, incluyendo prendas de vestir. Los colores pueden utilizarlos mejor que en etapas anteriores y tienen predilección por pintar personas o animales. En esta etapa los niños y las niñas realizan dibujos más estructurados, incluyendo detalles corporales como los dedos, las piernas, los ojos, el pelo, etc.

- Juego de construcción: Conocido también como juego de montaje o ensamblaje en donde los niños y las niñas utilizan movimientos coordinados y complejos para construir objetos.
- Juego de reglas: Es generalmente el último que adquieren los niños y las niñas en su desarrollo evolutivo, es decir, alrededor de los seis o siete años, y que seguirá practicando en su etapa adulta. Por ejemplo: dominó, ajedrez, etc.

En diversas ocasiones, los juegos son realizados mediante juguetes. Van Dijk (2007), especifica que estos propician mayores niveles de actividad y favorecen la formación de personas con mejor desarrollo en distintas áreas. Los juegos tienen influencia directa durante la infancia sobre lo que los niños y las niñas son, es decir, la importancia del juego, durante toda la etapa de la infancia, es crucial en la construcción de los géneros, siendo un vehículo mediante el cual los niños y las niñas hacen contacto con el mundo. Erikson (citado en Van Dijk, 2007), afirma que el juego es un espacio en donde los niños y las niñas aprenden normas y reglas.

El juego tiene diferentes papeles en el desarrollo y aprendizaje significativo de los niños y niñas. Por un lado, permite la expresión y necesidad de movimiento y, por otro, adquiere gran relevancia en el desarrollo del pensamiento y la comunicación. Ramos (2009), afirma que entre las implicaciones que tiene el juego en el desarrollo de las áreas de comportamiento de los niños y las niñas, se encuentran las siguientes:

- Área fisiológica: El juego forma parte de la afectividad del infante, permitiéndole liberar tensiones y proporcionándole distracción y placer.
- Área cognitiva: El juego es imprescindible para el desarrollo de las capacidades mentales, ejerciendo una importante influencia en la maduración de las estructuras mentales. Además, el juego como una forma de comunicación también facilita el desarrollo del lenguaje.

Referente a la relación que existe entre el área cognitiva y el lenguaje que se desarrollan en el juego, el PEP (2011), señala que en el juego los niños y niñas preescolares hacen uso del lenguaje, ya que la comunicación verbal y no verbal son exigidas para expresar lo que se desea, lo que se siente, así como la comprensión hacia los deseos de los demás, es decir, el desarrollo de la empatía. Además del lenguaje, el juego desarrolla la atención, imaginación, curiosidad, creatividad, memoria, control de impulsos, concentración, cooperación, participación en grupo, empatía y estrategias para la solución de problemas.

- Área motora: El juego permite que la niña y el niño aprendan a coordinar sus movimientos corporales, descubrir sensaciones nuevas y mejorar destrezas y habilidades motrices. El juego perfecciona el tacto, la manipulación de objetos, desarrolla el equilibrio y la fuerza, así como la capacidad de imitación.

El PEP (2011), en relación al área motora, menciona que los niños y las niñas de edad preescolar coordinan movimientos corporales y mantienen el equilibrio al caminar, correr, trepar, manejar con destreza diversos objetos para la construcción de nuevos juguetes y crear imágenes y símbolos a través del uso de diversos objetos.

- Área social: El juego favorece la comunicación y las primeras relaciones de los infantes, siendo decisivo para la socialización. Entre los cinco y los siete años el juego pasa de ser individual a colectivo y competitivo.

De acuerdo al PEP (2011), es en la edad preescolar en donde el juego propicia el desarrollo de competencias autorreguladoras, como resultado de las situaciones de interacción con otros niños, niñas y adultos, así como de diversas competencias sociales con las cuales idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar. Siverio (1988), coincide con el PEP (2011), debido a que investigadores soviéticos demostraron que el juego es social dada su procedencia, ya que asimila la experiencia social de los niños y niñas y se desarrolla bajo la influencia de los adultos que los rodean.

Ramos (2009), describe que el juego es importante para el desarrollo y la educación infantil, los niños y niñas requieren estar activos para su crecimiento y desarrollo de capacidades. El juego les permite explorar, observar, investigar y descubrir el mundo por sí mismos.

Es alrededor de los 5 años en donde los niños y niñas canalizan la curiosidad por explorar a través de diferentes juegos. Así lo afirma la SEP (2000), al referir que los infantes en esa edad ensayan diversos papeles de los adultos, dando en ocasiones como resultado que se toquen entre ellos y ellas, de esa manera, se conocen y relacionan. Sin embargo, cuando los participantes de este tipo de juegos tienen aproximadamente las mismas edades, y buscan verse y tocarse con la finalidad de jugar y conocerse, no se trata de abuso sexual, puesto que no se busca la gratificación sexual ni se emplea el poder por alguno de los participantes involucrados.

Van Dijk (2007), coincide con la SEP (2000), en que este tipo de juegos, realizados por los niños y niñas, son reflejos de lo que ven en situaciones representadas por los adultos, ello debido a que en la infancia se repiten modelos, no obstante, se debe tener en consideración lo siguiente:

En caso de que un niño o niña quiera jugar sexualmente mediante la exploración y otro no quiera, se debe de respetar esa decisión. Dado que este tipo de juegos deben tener como base el mutuo consentimiento para que exista un beneficio del respeto de la individualidad de cada niña o niño, el psicólogo educativo y la educadora deben informar al niño o niña que el otro infante no quiere jugar, por lo que debe respetarlo.

Otro tipo de juego sexual mencionado por Van Dijk (2007), es la masturbación infantil frente a otras personas. Estos comportamientos no son negativos ni producen algún daño al menor, pues forman parte del conocimiento que el niño y la niña tienen de sí mismos y de los demás, sin embargo, deben ser realizados en privado respetando la intimidad individual.

Por otra parte, en relación a la importancia del juego en el desarrollo infantil, Ramos (2009), indica algunas de las características generales:

- La principal forma de comunicación.
- Una manera de conocer el medio y de aprender roles culturales, normas sociales y valores.
- Facilitador de las primeras experiencias perceptivas que influyen en el desarrollo de los sentidos principalmente del tacto, la vista y el oído.
- Favorecedor de una coordinación de los distintos movimientos de las partes del cuerpo, con la finalidad de alcanzar un objetivo.
- Posibilitador de un desarrollo en la concentración, atención y creatividad.
- Fortalecedor de la autonomía, la toma de decisiones y la solución de problemas.
- Importante para la evolución y expresión del lenguaje y emociones.
- Una actividad social en donde los niños y niñas aprenden a compartir, cooperar, asumir reglas y respetar, así como a conocer habilidades y limitaciones propias.
- Manifestador de intereses y preferencias que influyen en la personalidad del niño y la niña.

Por último, los niños y niñas pueden jugar individual y colectivamente. El papel de la educadora y del psicólogo educativo en el juego es el de orientarlo hacia una intención educativa, de acuerdo a las competencias que las niñas y niños deben desarrollar. Los infantes requieren de un juego flexible y dinámico, con diversas actividades, en donde se encuentre inmersa la comunicación, dado que propician el desarrollo cognitivo, emocional y social (PEP, 2011).

Por ello, el juego es un elemento no únicamente atractivo, sino adecuado para las primeras experiencias escolares. En el taller referente al presente trabajo de tesis, se hace uso de actividades lúdicas, debido a que el juego es una herramienta fundamental para el aprendizaje significativo en niños y niñas preescolares, lo que permite un mayor entendimiento en temas de educación en sexualidad y estrategias de autocuidado.

1.2 Estrategias de autocuidado.

1.2.1 Estrategias de autocuidado para prevenir el abuso sexual infantil.

De acuerdo a Pozo (2008), las estrategias tienen como finalidad una meta fija. Se encuentran dentro de un plan diseñado al incluir procedimientos que se aplican de modo controlado para llegar al objetivo. Por ello, implican la toma de decisiones sobre los pasos a seguir en el procedimiento, es decir, los sujetos son los que toman las decisiones sobre qué hacer.

Continuando con el autor, las estrategias requieren de diversos recursos cognitivos que ejercen un grado de reflexión consciente, así como de conocimientos temáticos específicos acerca del área en la que se quiere aplicar la estrategia. Estos conocimientos no deben incluir únicamente información verbal, sino también un conocimiento conceptual, por lo tanto, cuanto mayor es la comprensión de ese tema, existe mayor probabilidad de emplear con éxito las estrategias.

En el caso del presente trabajo de tesis, dicho entendimiento temático se incluye en el conocimiento de cómo los niños y las niñas se relacionan consigo mismos, la relación que tienen con las demás personas, la identificación de género, el reconocimiento corporal y el cuidado del mismo, todo ello relacionado a estrategias de autocuidado ante el abuso sexual.

En cuanto al autocuidado, Gallardo, Madrigal y Rodríguez (2006), lo definen como un proceso mediante el cual una persona tiene la capacidad de cuidarse a sí misma, sin tener una vigilancia constante de personas adultas y cercanas, por ello, es una forma de protección que brinda confianza, libertad y seguridad para denunciar situaciones de maltrato.

Por lo tanto, las estrategias de autocuidado son una práctica que los niños y niñas pueden realizar en favor de sí mismos para mantener el bienestar. Esto implica un reconocimiento y desarrollo de estrategias que son necesarias para enfrentar condiciones de amenaza o peligro. Son un mecanismo de defensa que se debe llevar a cabo ante hechos que produzcan tensión o desagrado, puesto que son pasos que se deben seguir como práctica de defensa personal.

Continuando con Gallardo et al. (2006), existen diversas prácticas que pueden llevar al logro de estrategias en los niños y niñas, pues ayudan a mejorar y reforzar el autocuidado. Entre ellas se encuentran:

- No aceptar objetos de personas desconocidas.
- Externar sensaciones y sentimientos agradables y/o desagradables.
- Identificar a personas a las que se puede acudir en caso de peligro.
- Orientar en la acción ante situaciones en donde él o la menor se queden solos en algún sitio y/o se encuentren con personas desconocidas.
- Orientar en medidas para el cuidado del cuerpo.
- Expresar temas que sean de interés y/o que resulten amenazantes.
- No guardar secretos por amenazas ni aceptar sobornos o regalos a cambio de hacer algo que no se quiera.

Van Dijk (2007), coincide con lo anterior al explicar que es de suma importancia habilitar a niños y niñas con las estrategias que les permitan hacer frente a un posible abuso. Por ello, resalta que es necesario que los niños y niñas:

- Conozcan su cuerpo, así como las diferencias y similitudes de ser niño o ser niña.
- Conozcan que existen sensaciones agradables y desagradables.
- Reconozcan conductas que demuestran cariño o cuidado y puedan diferenciarlas de otras que generan confusión, rechazo o miedo.
- Conozcan la importancia de que sean respetados por las demás personas.
- Tengan confianza en sí mismos y sepan que tienen derecho a decir “no” ante aquello que les desagrada o les hace sentir desconfianza o inseguridad.
- Sepan que la sexualidad les permite conocer más sobre sí mismos, sobre su cuerpo y sus sensaciones, así como reconocer que existen situaciones positivas.

Para que los y las niñas puedan protegerse es necesario que se les brinde información oportuna y adecuada para aprender a asumir su sexualidad, reconociendo así que no todo lo que les rodea en el mundo o las personas que habitan en él son peligrosas.

Estas estrategias les permiten a los y las menores identificar, diferenciar y saber qué hacer ante un riesgo que atente contra su integridad física, psicológica, su salud o su bienestar. Los padres y docentes también deben colaborar cercanamente. En la investigación titulada “Identidad”, Bonilla (1995), señala que los docentes deben propiciar, en medio del proceso de formación sexual, un ambiente de respeto, afecto, consideración y confianza en los niños y niñas, de tal manera que les permita exteriorizar sus problemas y hablar con libertad respecto a los abusos de los cuales podrían estar siendo víctimas.

En la Guía Básica de Prevención del Abuso Sexual Infantil, Arredondo (2002), establece que es necesario sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación afectivo-sexual y de la educación en valores, ello relacionado a la prevención primaria del maltrato infantil. Por ello, para prevenir un problema se debe comenzar por reconocer su existencia y dar estrategias a los menores para que puedan identificarlo.

Al afrontar directamente el problema, continúa Arredondo (2002), no se trata sólo de contribuir al desarrollo de la afectividad y conocimiento de la sexualidad humana, sino de desarrollar a su vez la asertividad. Por ello, al evitar el tema, lejos de proteger a los niños y niñas se les pone en una situación de riesgo, pues no cuentan con el conocimiento de aquello que no deben permitir, así como de los límites que deben respetar y hacer respetar.

En la investigación titulada "Identidad", Bonilla (1995), coincide con lo anterior al explicar que se debe estimular desde muy temprano el que los niños y niñas puedan juzgar sus propios actos y los de las demás personas para tomar sus propias determinaciones, y así puedan considerar si algo es correcto o incorrecto para poder tomar decisiones al respecto. Lo anterior, aunado a que los y las menores sean conscientes de que son los únicos que pueden valorar, aceptar y decidir acerca de su cuerpo y su sexualidad, es el mejor recurso que existe para prevenir situaciones como el abuso sexual infantil.

Continuando con la investigación de Bonilla (1995), la necesidad de fortalecer la propia identidad, así como la conciencia moral en los niños y las niñas, les permite adquirir responsabilidad por sí mismos. Para ello, una alta autoestima, al potencializar la identidad, les permite a los niños y a las niñas pensar bien de sí mismos, sentirse valiosos, competentes, seguros, con derecho a defenderse y con la capacidad de asumir actitudes y conductas de autocuidado y/o protección.

Además, en la Guía Básica de Prevención del Abuso Sexual Infantil, Arredondo (2002), menciona que no se debe hablar del abuso sexual sin antes haber retomado temas en sexualidad y afectividad, aspecto fundamental que se toma en cuenta en la realización del taller correspondiente al presente trabajo de tesis, pues de lo contrario, se podrían generar conocimientos erróneos acerca de la sexualidad, así como una visión sesgada de su propio desarrollo sexual desde lo dañino.

En la investigación titulada "Educación de la sexualidad preescolar: Un enfoque alternativo y participativo", San Pelayo (2008), explica que es en la etapa preescolar en donde se debe

buscar un desarrollo de habilidades y potencialidades para los niños y las niñas, permitiendo una libre expresión tanto de sentimientos como de pensamientos, y una formación de hombres y mujeres que vivan su sexualidad de manera sana y responsable.

Novales (2006), presidente de la Asociación Mexicana de Pediatría, determina que si no existe en las escuelas preescolares un programa de educación en sexualidad para la prevención del abuso sexual infantil, es necesario que se implemente uno, dentro del cual, de acuerdo a la edad, sugiere las siguientes orientaciones para evitar el abuso sexual:

- Desde los 18 meses se debe enseñar a nombrar apropiadamente las partes del cuerpo.
- De 3 a 5 años se debe enseñar a nombrar y distinguir las partes genitales del cuerpo y a decir “NO” a cualquier oferta que implique que alguien quiera tocar al o la menor o que alguien pida ser tocado en cualquier parte genital del cuerpo. Además, las respuestas acerca del sexo deben responderse directamente.
- De 5 a 8 años se debe explicar al niño y a la niña sobre la seguridad lejos de casa y la diferencia entre un “cariño bueno” y un “cariño malo”. Se deben alentar pláticas sobre experiencias que le hayan causado temor e inseguridad al o a la menor.

1.2.2 El papel de la familia y otros adultos en educación en sexualidad para el desarrollo de estrategias de autocuidado.

Para profundizar en la explicación de por qué la familia y otros adultos son parte fundamental en la educación en sexualidad para que puedan desarrollarse estrategias de autocuidado en las y los preescolares, es necesario iniciar con la definición de familia y conocer cuáles son sus funciones.

Sánchez (1988), define a la familia como un grupo primario, global, interrelacionado y con una resonancia afectiva, integradora y solidaria, que cumple múltiples funciones sociales, las cuales realiza de manera convergente y simultánea dado el carácter nuclear de la familia. Entre dichas funciones se encuentra la reproducción biológica, la transmisión cultural y el mantenimiento de los miembros; por lo tanto, confiere un estatus social al grupo y favorece el proceso de socialización de sus miembros.

Continuando con Sánchez (1988), también resalta que la importancia de la familia se da porque además de realizar funciones básicas para la supervivencia de las y los menores, como la alimentación, el cuidado, la higiene, la seguridad y el afecto, es una agencia educativa que incluye características y funciones específicas, entre las cuales se encuentran las siguientes:

- Posibilita un aprendizaje del repertorio básico de conductas de supervivencia que se dan bajo la protección de los adultos, como la alimentación, el sueño, motricidad, afectividad, etc.
- Proporciona relaciones humanas de igualdad, jerarquización y variación de roles.
- Ofrece un esquema inicial de lenguajes, verbales y gestuales, que permiten a los y las infantes interpretar el mundo, así como iniciarse en la participación y comprensión de relaciones humanas.
- Impone premios o castigos en su acción y control que son reforzadores tanto positivos como negativos, los cuales, condicionan la probabilidad de que se lleven a cabo unas conductas sobre otras. Lo anterior permite un acceso a la valoración del comportamiento de la conducta, el autocontrol y la toma de decisiones.
- Potencializa la aparición y consolidación de actitudes, hábitos, estilos cognitivos y normas morales.
- Ofrece modelos participativos que interactúan con los y las menores, como son los padres, madres, hermanos, etc., y que satisfacen necesidades. Estos modelos proporcionan imitación (aprendizaje vicario) permanente y de calidad.

Conger, Mussen y Kagan (1980), complementan lo anterior al resumir que en el ámbito familiar existen modelos, como el padre y/o la madre, que tienen características, privilegios, competencias y habilidades que a los y la menores les gustaría poseer; de esta manera, se da un factor de identificación que es visualizado como admiración hacia los adultos significativos.

Esta identificación es un proceso mediante el cual se incorporan pautas de conducta, atributos y características del modelo. Cuando un niño o niña imita la conducta del padre o de la madre, cree experimentar los sentimientos y emociones que estos experimentan, de tal manera que la imitación se da con la finalidad de aumentar semejanzas entre él o la menor y el modelo para incrementar así su identificación.

La identificación puede darse con ambos padres o con otros adultos que no pertenecen a la familia. A medida que esta identificación se vuelve más fuerte, las conductas que los y las menores anteriormente habían imitado se vuelven automáticas y más firmemente relacionadas a su carácter y personalidad; es en la identificación en donde se da una adopción de conductas, valores, actitudes e intereses.

La SEP (1988), concuerda con lo anterior al afirmar que a partir de la relación que las y los preescolares establecen con otras personas, principalmente en el ámbito familiar, es como se desarrolla su individualidad, es decir, los y las menores construyen su “yo” y forman una identidad propia. Esta identidad se expresa como aquello que piensan o sienten de sí mismos y a partir de lo cual tienen comportamientos específicos. En esta etapa del ciclo vital, la construcción del “yo” y de la identidad les permite vivir como personas separadas de los demás, con límites corporales y psíquicos.

Este proceso de individualización transcurre a través de varias etapas, pasando por la fase simbólica hasta llegar a la identificación definitiva, la cual se alcanza hasta la adolescencia. Si el proceso de socialización que se lleva a cabo en la familia y en los contextos inmediatos a los y las preescolares se ve obstaculizado, los y las menores tendrán dificultades para conocerse a sí mismos, para conocer el mundo que les rodea y para satisfacer sus necesidades físicas, cognoscitivas, afectivas y sociales.

Por lo anterior, los adultos significativos que rodean al niño y a la niña tienen una gran relevancia en la vida y aprendizaje de éstos a través de sus experiencias, enseñándoles valores, derechos y confianza en sí mismos y en las demás personas. Madrid y Martín (2008), hacen referencia a que la familia proporciona bienestar, crianza y educación, ejerciendo la formación afectiva y valórica para los y las hijas, así como el lenguaje materno y su identidad sexual. Ésta, a su vez, se encuentra en un contexto sociocultural de cambios constantes que transforman su estructura y su función educativa.

El PEP (2011), también coincide con lo anterior al afirmar que la familia promueve y enseña valores y actitudes para un proceso de construcción de la identidad de los y las menores, quienes interiorizan ideas y pautas específicas a partir de las relaciones y prácticas socializadoras que se dan en este ámbito. Si los y las menores carecen de valores, de afectividad y estabilidad emocional, se forman como seres capaces de maltratar a otras personas.

Para que los y las menores puedan enfrentarse a dificultades tanto a nivel interpersonal como intrapersonal, continúa el PEP (2011), la familia es la que principalmente debe apoyar mediante la escucha y atención a las necesidades y/o dudas de las y los infantes, debido a que, si estos tienen carencias afectivas en el contexto inmediato familiar, existe mayor vulnerabilidad a que puedan ser víctimas de cualquier tipo de abuso.

Díaz, Casado y García (2000), coinciden al mencionar que si los padres no brindan protección, seguridad y confianza, los y las niñas buscan estas características en alguien más, lo que implica un factor de vulnerabilidad para que los y las menores sean víctimas de algún tipo de abuso, además de impedirles el pleno desarrollo de estrategias de autocuidado que les permiten protegerse a sí mismos. Por lo anterior, y aunado al reconocimiento de los valores, la familia debe promover que los derechos deben ser respetados en su propio núcleo, para que así puedan ser asumidos en otros contextos.

Una vez expuesta la importancia del contexto familiar y de los adultos significativos en el desarrollo de los y las menores de preescolar, a continuación se muestran, de acuerdo a Van Dijk (2007), las medidas que deben ser proporcionadas por los mismos hacia los y las infantes en relación a la sexualidad:

- Reconocer la sexualidad infantil. Debe ser respetada y aceptada como propia de cada niño y niña, por lo tanto, no debe ser utilizada o explotada por adultos.
- No propiciar el miedo a la sexualidad. El conocimiento acerca de la sexualidad no debe estar rodeado de miedo, dicho conocimiento debe ser saludable y en un marco de respeto.
- Conocer el tema y saber cómo comunicarlo. El hablar previamente de sexualidad con los niños y niñas genera menor dificultad para abordar el tema de abuso sexual. Esto se realiza a partir del conocimiento del cuerpo humano, las diferencias y similitudes entre niños y niñas, las sensaciones agradables y desagradables y valores como el respeto e igualdad.
- Contar con apoyo institucional. Conocer las diversas instituciones de la comunidad que se encargan de atender casos de abuso sexual infantil, de esta manera, se participa en los derechos de la infancia.
- Establecer factores de protección. Son condiciones que pueden favorecer a que las niñas y niños no sean abusados sexualmente, entre las cuales se encuentran:

1. Generar confianza para que los y las infantes sean libres de expresar sus acuerdos y desacuerdos en relación a los diversos contextos en que se desarrollan.
2. Escuchar a los niños y niñas para entender sus inquietudes.
3. No promover la obediencia en términos de autoritarismo como una manera de relacionarse con las personas adultas.
4. Fomentar la toma de decisiones para que aprendan a solucionar problemas de la vida cotidiana.

Díaz et al. (2000), complementan los factores de protección al resumir que la familia y los adultos deben generar un ambiente de confianza y seguridad a partir de:

- Estar alerta ante señales que indiquen que los y/o las niñas están en peligro o que alguien de confianza los está poniendo en una situación dañina.
- Ayudar a los y las menores a desarrollar actitudes que sean positivas ante su cuerpo y sentimientos de autoprotección y autoconfianza.
- Brindar supervisión y seguimiento de las actividades que el niño o la niña realiza para evitar su vulnerabilidad ante algún tipo de maltrato como el abuso sexual.
- Reconocer que los y las menores admiran a los adultos de confianza, por lo que es importante proporcionarles el afecto y la atención que necesitan.

Por otra parte, Alarcón, Bueno, Delgadillo, Velázquez y Zepeda (1999), mencionan actitudes dañinas de la familia y otros adultos hacia los niños y niñas que los hacen vulnerables ante un abuso sexual:

- No dar a los menores un lugar importante en el nivel familiar y/o social.
- Dudar del testimonio de los niños y niñas.
- Indiferencia ante la situación para, en ocasiones, aceptarla después de presentar evidencias contundentes.
- Ignorar a los y las infantes.
- Prohibir las opiniones de los niños y niñas.
- No prestar atención a los sentimientos de los y las menores.
- Justificar a los adultos y culpar a los niños y niñas.

Por lo tanto, dichos autores resaltan que la educación de las y los hijos se convierte en una tarea compleja para los padres, debido a las contradicciones imperantes, puesto que les cuesta trabajo hablar de sexualidad o la viven en silencio. Este desafío se centra en una realidad compleja de posiciones diferentes durante la educación de las y los hijos, entre las cuales se encuentran:

- Inexistencia de escuela para padres.
- Desconocimiento ante lo que se tiene que hacer en relación a la educación en sexualidad y afectividad.
- Las creencias de que es tarea única de la escuela enseñar a los hijos e hijas temas de sexualidad, y por otro lado, de que le corresponde solamente a la familia enseñar estos temas.

En relación a lo anterior, por la falta de conocimiento de los padres acerca de educación en sexualidad, se desconocen las ofensas sexuales que llegan a interpretar de manera errónea el comportamiento de las y los hijos.

La investigación realizada en los años 2001-2007 por Silva y Corona (2010), titulada “Violencia en las escuelas del Distrito Federal, la experiencia de la Unidad para la atención al maltrato y abuso sexual infantil”, mostró que es principalmente entre alumnos y alumnas de preescolar y de primaria en donde se hace una incorrecta identificación de conductas de abuso sexual, confundiéndose, en la mayoría de las ocasiones con juegos sexuales, los cuales, son conductas normales que hacen los niños y las niñas para conocer acerca de su cuerpo y su sexualidad.

Gárriz et al. (s.f.), en el CD-ROM titulado Educar en Sexualidad y Valores, explican que la falta de información acerca de educación en sexualidad en la familia genera inquietudes en los niños y niñas a lo largo de su crecimiento. Para educar de una manera adecuada conviene diferenciar entre los aspectos verbales y no verbales de la educación en sexualidad dentro de la familia:

- Verbal.- Son las explicaciones que la familia proporciona al niño y/o a la niña; deben ser claras y breves. Dar importancia al tono de voz en el cual se explica la educación en sexualidad, así como dar el espacio y el tiempo necesarios para abordar los temas.

- No verbal.- Son expresiones de afecto físico complementarias al aspecto verbal como: caricias, abrazos, expresión facial al hablar, etc. Además, un clima de confianza proporciona al niño y/o a la niña seguridad para expresar sus dudas y sentimientos a la familia.

Por otra parte, la imitación es un factor predominante en las actitudes y acciones de los infantes, por lo tanto, los adultos cercanos a ellos son modelos a seguir y fungen como educadores en sexualidad. Entre las características que se deben contemplar para que se dé una adecuada educación en sexualidad en el ámbito familiar, de acuerdo a Font (1999), se encuentran las siguientes:

- No evitar una respuesta. Se refiere a no restar importancia a la pregunta realizada por el niño o la niña, menospreciándola al aplazar la respuesta, al remitir a la pareja del sexo contrario para que la responda o al dar una explicación incorrecta. Una solución a ello es buscar junto con los hijos e hijas algún libro o material didáctico que permita resolver las dudas.
- No adelantar las respuestas a las preguntas. El exceso de detalles en las respuestas confunden y dificultan la correcta asimilación de información. Por lo tanto, la respuesta que se da al niño o a la niña debe ser adaptada al proceso evolutivo, siendo claras y concretas con un vocabulario comprensible.
- Nombrar correctamente a los órganos genitales. Esto facilita que desde niños y niñas se conozca el vocabulario adecuado. El uso de materiales didácticos, como láminas o dibujos, son de gran utilidad.
- Vincular respuestas con aspectos afectivos. Debe existir una conexión entre la afectividad y sexualidad para transmitir una visión positiva en relación con la sexualidad, el placer, los sentimientos y el amor.
- Respuestas responsabilizadoras. Responsabilizar no es sinónimo de culpabilizar. Es decir, todos los individuos son responsables de su sexualidad y afectividad, la cual es compartida con los demás.
- Actuar con naturalidad y espontaneidad al hablar de sexualidad para favorecer un desarrollo sexual sano, sin prejuicios, natural y placentero.
- Todos son educadores en sexualidad sin importar el sexo. Dejar atrás la creencia de que los padres educan a los niños y las madres a las niñas, puesto que tanto niñas como niños requieren de ambos progenitores para su educación.

Por otra parte, el PEP (2011), establece que la escuela no busca suplir la responsabilidad de los padres en relación a cómo educar a sus hijos o hijas. Es sobre ésta base como se buscan manejar discrepancias entre las aspiraciones de la escuela y las creencias formadas a partir de la crianza por parte de la cultura familiar. De la misma manera, las familias no deben percibir a la escuela como una fuente de demandas injustificadas y frecuentes que no están relacionadas al aprendizaje y bienestar de los niños y niñas.

Finalmente, es necesario puntualizar que padres, docentes y psicólogos educativos deben trabajar en colaboración para una educación en sexualidad adecuada para los niños y niñas. Los primeros, porque son los principales responsables de la educación de sus hijos e hijas y, los segundos, porque sugieren orientaciones y pautas adecuadas desde una perspectiva académica y profesional.

1.2.3 El papel del psicólogo educativo en la prevención y orientación educativa.

Los padres de familia tienen un papel importante en la educación de los niños y niñas, ellos son los educadores primarios y el contexto inmediato en el que se desarrollan los infantes. Sin embargo, como refieren Gárriz et al. (s.f.), la escuela cuenta con los conocimientos, medios y recursos que no siempre están al alcance de todos los padres de familia. Por esta razón, la escuela formada por personal capacitado puede garantizar una adecuada educación en sexualidad, no obstante, no busca sustituir el papel que desempeñan los padres en materia de educación.

Por ello, los docentes y psicólogos educativos deben tener amplios conocimientos sobre la problemática del abuso sexual infantil y conocer cuál es su rol educativo. De igual manera, el psicólogo educativo y la institución escolar deben incitar a que los padres de cada uno de los y las estudiantes estén conscientes de la realidad y participen activamente en el centro educativo, para brindar así una ayuda en la protección de sus hijos e hijas, asumiendo el rol que les corresponde como padres.

El psicólogo educativo tiene los conocimientos necesarios para identificar las posibilidades y las limitaciones de los programas dirigidos a la prevención. De esta manera, el psicólogo educativo tiene el papel de crear, evaluar y expandir los programas preventivos de abuso sexual infantil (Cantón y Cortés, 1999).

La prevención del abuso sexual infantil comenzó en 1980 en Estados Unidos de Norteamérica, por lo tanto, es un programa novedoso y con material reciente, si se observa al abuso sexual como una problemáticas que se ha manifestado desde mucho tiempo atrás. La aceptación a este tipo de programas preventivos es difícil debido a la connotación emocional que conlleva el tema del abuso sexual infantil, aunado a las numerosas dificultades e interrogantes acerca de su efectividad y los efectos en la sexualidad (Díaz et al. 2000).

No obstante, existen numerosos estudios que demuestran los beneficios a corto, mediano y largo plazo de los programas preventivos, siempre y cuando estos sean llevados a cabo con ética y profesionalismo.

De acuerdo a la nota “Niveles de prevención de abuso sexual”, Bastarrachea (2006), menciona los niveles de prevención ante el abuso sexual:

Primario.- Referente a las redes de apoyo social y afectivo donde la prevención está enfocada a la enseñanza de medidas ante situaciones potencialmente peligrosas, como lo es el abuso sexual. Se incluye en los programas específicos de educación en sexualidad y de educación para la salud, coherentes a las edades de los niños y niñas. Dirigido a niños y niñas en general, padres, docentes y víctimas potenciales (menores de 12 años).

Se enseñan los conceptos de:

- Abuso sexual.
- Derecho a controlar el acceso al propio cuerpo.
- Caricias agradables y desagradables.
- Secretos de confianza y secretos que hacen daño.
- Toma de decisiones ante cuestiones percibidas como desagradables o amenazadoras.
- Estrategias de autocuidado.

En el artículo “Abusos sexuales a menores: Estado de la cuestión a nivel Nacional e Internacional” Carrera, Failde y Lameiras (2008), coinciden en la relevancia de que los programas preventivos de abuso sexual estén destinados a que los infantes reconozcan las conductas apropiadas o inapropiadas, secretos malos, y busquen ayuda en familiares o adultos de confianza. Además, es de suma importancia que los programas de prevención

primaria se incluyan dentro de los específicos de la educación, así como la adaptación de los mismos para las edades de los niños y niñas, padres/madres y educadores.

Se ha demostrado, de acuerdo a Díaz et al. (2000), que este tipo de programas tienen efectividad a corto plazo, debido a que se enseñan conceptos como el abuso sexual, técnicas de autoprotección, propiedad y derecho del propio cuerpo para controlarlo y tener acceso a él, discriminar entre caricias agradables y desagradables, diferenciar secretos apropiados y no apropiados, además de propiciar el decir NO (asertividad) ante situaciones percibidas como amenazantes o dañinas para el niño o la niña.

En el presente trabajo de tesis, se hace uso de la prevención primaria, ya que se encuentra enfocada a la educación en sexualidad para desarrollar estrategias de autocuidado en el niño y la niña de 3° de preescolar, abarcando los conceptos antes referidos a este tipo de prevención.

Secundario.- Impartido en escuelas y centros de salud donde se encuentran los grupos proclives a cometer abusos sexuales infantiles, como: adolescentes y adultos que han sufrido abandono, maltrato físico o abuso sexual en la infancia; niños y niñas que no reciben suficiente atención o afectividad e infantes con alguna discapacidad.

Le da mayor importancia a:

- El establecimiento de estrategias y permanencia del mensaje en la prevención del abuso sexual.
- Realizar campañas frecuentes y no campañas de una semana al año.

Terciario.- Enfocado al tratamiento de secuelas en las víctimas de abuso sexual. Se trabaja con víctimas, familiares y agresores (as) sexuales.

Se brinda ayuda por medio de:

- Reinserción escolar.
- Mejora de la autoestima.
- Desculpabilizar a la víctima.
- Fortalecer la confianza y el vínculo familiar.

A manera de resumen, en la Tabla 3, se muestra una recopilación de las características que poseen los tres tipos de prevención.

Tabla 3. Tipos de prevención y características.

Prevención.	Primaria.	Secundaria.	Terciaria.
Población.	Niños y niñas en general y víctimas potenciales. Adultos y adolescentes.	Posibles abusadores (as).	Agresores (as) sexuales. Niños y niñas víctimas de abuso.
Objetivos.	Reducir la incidencia de nuevos casos de abusos sexuales.	Intervenir antes de que el abuso se cometa.	Evitar la reincidencia de los abusos sexuales. Disminuir los efectos del abuso en las víctimas.
Procedimientos.	Enseñar estrategias de autocuidado para evitar el abuso.	Detección y tratamiento precoz.	Intervención a las personas involucradas o afectadas por el problema. Tratar las secuelas en las víctimas.

Uno de los especialistas que tiene la función de realizar talleres preventivos, en relación al abuso sexual infantil, es el psicólogo educativo. De acuerdo a lo que refieren Viever y Tharinger (citados en Cantón y Cortés, 1999), las funciones de éste son las que se mencionan a continuación:

- Tener información suficiente acerca del abuso sexual infantil para poder brindarla a los niños y niñas, docentes y padres o tutores de los mismos, esto con la finalidad de que conozcan acerca del tema y sepan cómo identificarlo.
- Procurar que cuando una víctima de abuso sexual infantil llegue a denunciar o declarar que ha sufrido de este tipo de maltrato, la respuesta que reciba sea la adecuada, para que el o la infante se sientan comprendidos y apoyados en ésta fase de crisis.
- Detectar si el niño o niña ha sufrido abuso sexual infantil a través de sus conductas ó síntomas emocionales, de ser así, el psicólogo educativo tiene el derecho de realizar la demanda.

En relación a la última función del psicólogo educativo, Van Dijk (2007), refiere a que un obstáculo para que se detecte e intervenga en caso de que el abuso sexual infantil se haya efectuado, es el no creerle a la víctima. Para una adecuada detección del abuso sexual

infantil es importante tener en cuenta diversos aspectos, como el factor de la mentira, ya que en los niños y niñas, de acuerdo a la orientación piagetiana, la capacidad de mentir se va desarrollando a medida que estos van creciendo y evolucionando física y cognitivamente.

Existe la creencia de que los niños y niñas fantasean en todo tipo de experiencias. No obstante, en el artículo 21 de la Convención sobre los Derechos del Niño (citado en Van Dijk, 2007:66), “Los estados asegurarán a la niña y niño que sean capaces de formar sus propios puntos de vista, el derecho a expresarlos en libertad en todos los asuntos que les afecten, dándoles la debida importancia de acuerdo a su edad y madurez”. Por lo tanto, es fundamental para el psicólogo educativo, docente y padres de familia, tomar en cuenta cuando un niño o niña reportan algún tipo de abuso sexual.

Si bien el estado emocional de las niñas y los niños depende en gran medida del ambiente familiar en que se desenvuelven, el psicólogo educativo puede ser una figura importante, de gran influencia, en quien puedan confiar cuando enfrentan situaciones difíciles de maltrato o violencia.

El acercamiento del psicólogo educativo con estos niños y niñas, así como los espacios que se abren en el aula para conversar (individualmente, en pequeños grupos o en sesiones de todo el grupo) sobre las sensaciones y emociones que experimentan frente a algunos adultos, o ante situaciones en las que no se sienten seguros, ayudan a que los alumnos y alumnas empiecen a tomar conciencia sobre lo que les puede provocar miedo o malestar, y a reconocer qué pueden hacer cuando se sienten en peligro.

La intervención del psicólogo educativo es necesaria, pues la comunicación que establece con madres y padres de familia contribuye a evitar el maltrato y la violencia familiar hacia las niñas y los niños, así como al mejoramiento de los hábitos y las costumbres familiares que les afectan y tienen repercusiones en su desempeño escolar o, que más tarde, dan lugar a otras problemáticas sociales en donde ellos se ven involucrados.

Cabe señalar que todas las acciones que realiza el psicólogo educativo deben seguir las normas establecidas por el Código Ético del Psicólogo, expuesto en la Asociación Mexicana Alternativa en Psicología (AMAPSI, 2011), entre ellas:

- Artículo 8.- Tener interés en su desarrollo personal, así como el de los seres humanos y grupos sociales.

- Artículo 10.- Estar en actualización constante.
- Artículo 40.- Ser cuidadoso al trabajar con menores y/o discapacitados, y garantizar la protección de sus derechos.
- Artículo 63.- Conocer los beneficios y riesgos de la investigación en los y las participantes.
- Artículo 71.- Garantizar el anonimato mediante el respeto e intimidad de los y las participantes.
- Artículo 79.- Respetar los valores y actitudes de los y las alumnas, así como el ser consciente de que los valores propios influyen en la selección de temas y materiales que enseña.
- Artículo 83.- Respetar y atender los diversos puntos de vista de los y las alumnas, aún cuando se esté en desacuerdo con ellos.

Además de la prevención, el psicólogo educativo tiene el papel de orientador educativo. El Consejo Nacional de Población (CONAPO citado en Esquivel, 2002), describe que en la orientación se debe brindar a los niños y niñas información certera adecuada a su nivel de desarrollo en diversos temas. Ferrer (citado en Esquivel, 2002), menciona que existe una falta de orientación educativa en temas de sexualidad, siendo la causa de que se formen individuos sexualmente ignorantes en la sociedad.

Por lo anterior, el psicólogo educativo tiene el deber de orientar en la educación. Herrera y Montes (1960), explican que la orientación es un proceso educativo que busca ayudar a cada individuo a desenvolverse a través de actividades y experiencias para resolver problemáticas no sólo escolares, sino de la vida cotidiana, lo cual permite adquirir un mejor conocimiento de sí mismo.

Continuando con Herrera y Montes (1960), la orientación educativa comprende diversas áreas que son diferenciadas, pero guardan estrecha relación, y es el psicólogo educativo quien, mediante la orientación, la cual perdura toda la vida, promueve el desarrollo personal para que los y las estudiantes alcancen los objetivos y metas que se proponen.

En el artículo "Educación para la vida: El Gran reto", Torroella (2001), hace referencia a que la orientación es una educación humanista, y es reconocida como la pedagogía del ser en la

vertiente individual y social, enfocada al desarrollo integral de la personalidad, la plenitud humana y la potencialidad del ser humano. La educación humanista está centrada en la atención, comprensión, respeto, aceptación y amor hacia él y la estudiante.

En el artículo “Bases teóricas y científicas para una orientación educativa integral”, Figueroa (1985), menciona que la orientación educativa debe ser llevada a cabo por especialistas como el psicólogo educativo, en un proceso continuo y unitario:

- Continuo: Por el sentido de atención a toda la vida del estudiante, lo cual significa que la orientación se introduce en todos los niveles, ciclos y grados del sistema educativo, es decir, desde el nivel preescolar hasta el superior. Por lo tanto, la orientación educativa debe estar presente en la práctica educativa de todo el sistema educacional.
- Unitario: La orientación educativa atiende todas las dimensiones del estudiante, como físicas, afectivas, cognoscitivas, vocacionales, éticas, etc. Se enfoca a las necesidades reales, condiciones y requerimientos del educando.

Por lo tanto, la orientación educativa es social, pues acompaña, educa, forma y transforma al individuo en todas sus etapas tanto fuera como dentro del aula. Por ello, no es un servicio externo a la educación, sino parte integrante de ella al buscar las mismas finalidades y coordinar funciones inherentes a los demás aspectos del proceso educativo. Además, esta orientación está enfocada al desarrollo de capacidades relacionadas con el desarrollo social en el que los y las estudiantes se encuentran.

Finalmente, Rogers (citado en González, 2008), en el enfoque humanista y fenomenológico, confirma que la orientación brinda confianza en el individuo para auto-orientarse, expresar sus sentimientos y sus emociones. Por lo anterior, es el psicólogo educativo quien, desde la orientación y la prevención, establece las condiciones necesarias de respeto en los y las estudiantes, para el desarrollo de estrategias de autocuidado ante el abuso sexual infantil.

1.2.4 Los derechos infantiles y sexuales como estrategias de autocuidado.

Los derechos de acuerdo a Barone (citado en Gallardo et al. 2006), son las normas éticas que pretenden mejorar las relaciones y calidad de vida de las personas. Están orientados a una libertad, fraternidad, igualdad y justicia social al expresar diversos valores morales. De acuerdo a la Declaración Universal de Derechos Humanos (2011), los derechos son aquellos que manifiestan la libertad e igualdad de todos los seres humanos desde el nacimiento.

También existen los derechos sexuales, los cuales, al igual que los derechos humanos, tienen como base la libertad, dignidad e igualdad para todas las personas. Debido a que la salud es un derecho humano fundamental, la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (1999), resume que la salud sexual también debe ser considerada como un derecho humano. Sin embargo, los derechos sexuales no se perciben con claridad y carecen de interés por la sociedad.

Lo anterior es una situación preocupante, ya que, de acuerdo con la Declaración Universal de los derechos sexuales (citada en la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1999), la sexualidad es una parte integral de la personalidad de todo ser humano, y el pleno desarrollo de esta es vital para el bienestar individual y social. Algunos de los derechos sexuales relativos a la educación en sexualidad y protección del cuerpo son:

Art. 2.- Derecho a la autonomía sexual, integridad sexual y seguridad del cuerpo sexual: Referente a la toma de decisiones sobre el control y placer del propio cuerpo, libre de tortura, mutilación y violencia de cualquier tipo.

Art. 9.- Derecho a información basada en el conocimiento científico: Alusivo a la información sexual realizada mediante un proceso científico y ético. Deber ser difundida de manera apropiada en todos los niveles sociales.

Art. 10.- Derecho a la educación sexual comprensiva: Involucra a todas las instituciones sociales siendo un proceso que empieza en el nacimiento hasta la vejez.

Art. 11.- Derecho al cuidado de la salud sexual: Debe estar disponible para la prevención y tratamiento de problemas y desórdenes sexuales.

Sin embargo, los niños y niñas son considerados, por muchos, como personas que no son aptas para ejercer sus derechos humanos y sexuales, teniendo como resultado un

desconocimiento por los derechos de los infantes en la sociedad (Van-Dijk, 2007). Es necesario que los derechos humanos, como refiere Van-Dijk (2007), sean un marco de referencia para el desarrollo de iniciativas destinadas a beneficiar a la población en general.

Los derechos humanos y sexuales no son percibidos con claridad por la población, por lo que los niños y niñas no son reconocidos como seres autónomos y libres de ejercer sus derechos; también se les niega el derecho a la correcta educación en sexualidad, la cual tiene como finalidad que los menores crezcan con ideas claras acerca de su cuerpo, sensaciones y sentimientos.

En el artículo “No basta que existan... se deben ejercer” (2003), la Convención sobre los Derechos del Niño, al igual que Van-Dijk (2007), coincide en la importancia de realizar campañas de educación, información y concienciación que contribuyan a proteger a los niños y niñas de violencia sexual; las dos ideas principales de esta convención son:

- Considerar a los niños y a las niñas como sujetos plenos de derechos, es decir, como merecedores de respeto, libertad y dignidad, no siendo así objetos pasivos del estado, la sociedad y la familia.
- Considerar a las niñas y a los niños como personas dignas de cuidados especiales, lo cual supone que, por su condición particular de desarrollo, además de poseer los derechos de los cuales los adultos disfrutaban, los y las menores tienen derechos especiales.

Además, un punto importante en la Convención sobre los Derechos de la Niñez (citada en Van-Dijk, 2007), son los intereses de los niños y niñas, los cuales deben ser considerados como principales ante todas las instituciones gubernamentales o privadas, dando como resultado que los menores sean orientados y correspondidos en sus dudas o comentarios en todos los ámbitos de su interés, entre ellos la educación en sexualidad.

En el artículo “Miradas, Sonrisas y otras realidades de México. Los Derechos Humanos de las Niñas y los Niños. Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño” (2004), se menciona que la Comisión Nacional de los Derechos Humanos expidió la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la cual garantiza el respeto de los derechos que son reconocidos por la Constitución en relación a la vida, a la igualdad, a vivir en condiciones de bienestar, a un sano desarrollo psicofísico, al juego, a la salud, a la

educación, a la libertad, a la protección de la integridad, así como a la protección contra el maltrato y abuso sexual.

Algunos de los artículos de la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, relativos a la educación en sexualidad y protección del cuerpo de los y las menores, son:

- Artículo 28.- Reconocer el derecho a la educación de los y las menores, así como el disponer de información y orientación profesional igualitaria.

- Artículo 29.- La educación debe estar enfocada en desarrollar la personalidad, las aptitudes y las capacidades físicas y psicológicas de los y las menores hasta el máximo de sus posibilidades; así como el inculcar en los niños y niñas el respeto por los derechos humanos.

-Artículo 34.- Proteger a los niños y niñas de todo tipo de explotación y abuso sexual.

-Artículo 36.- Proteger a los y las menores de todas las formas de explotación que sean dañinas para su bienestar.

Por otro lado, en México, en los años 1997, 2000, 2003 y 2006, el Instituto Federal Electoral (IFE citado en Van Dijk, 2007), llevó a cabo votaciones de niños y niñas como medio de consulta y expresión de sus derechos. Los menores votaron por derechos como:

- Tener escuela para poder ser mejor y aprender.
- Vivir en un lugar en donde la tierra, el agua y el aire estén limpios.
- Que nadie lastime mi cuerpo y tampoco mis sentimientos.
- Vivir en un lugar tranquilo con personas que me cuiden y me quieran siempre.
- Comer bien y estar sano.
- Descansar, jugar y reunirme con niñas y niños.
- Decir lo que siento y lo que pienso para ser escuchado por las demás personas.
- No realizar trabajos antes de la edad permitida.
- Recibir un trato justo que todos los niños y las niñas merecemos, respetando nuestras diferencias.

Por ello la importancia de que los niños y niñas conozcan sus derechos, debido a que son herramientas que les permiten expresar opiniones, acuerdos y desacuerdos ante diferentes

circunstancias o situaciones, siendo éstas distintas a partir del género y del medio en el que viven. Un principio de convivencia básico es que una persona que ejerce sus derechos también debe respetar los derechos de los demás, es decir, los niños y niñas también deben tener conocimiento de sus obligaciones, debido a que cada derecho conlleva una obligación.

Una obligación es, de acuerdo a Molina (citado en Gallardo et al. 2006), cumplir con algún compromiso ejerciendo el respeto, gratitud etc. Por lo tanto, algunos de los derechos y obligaciones se muestran en la Tabla 4 de la siguiente manera:

Tabla 4. Derechos y obligaciones.

DERECHOS	OBLIGACIONES
Expresar ideas y que sean respetadas.	Respetar la diversidad de ideas.
Crecer en un clima de paz y tolerancia.	No ser violento e intolerante hacia los demás.
No ser discriminado.	No discriminar a los demás.
Pensar diferente a las demás personas.	No creer que los demás están equivocados por no pensar igual.
Recibir una adecuada educación.	Obtener el máximo beneficio en la educación haciendo uso del esfuerzo académico.
No ser menospreciado por la cultura a la que se pertenece.	No menospreciar a otras culturas.
Recibir atención y cuidado por parte de los adultos.	Comunicar situaciones que atenten contra mi integridad.
No ser maltratado.	No maltratar a nadie.

Fuente: Gallardo et al. 2006

Por último, es importante mencionar que, a pesar de lo anterior, en el artículo “No basta que existan...se deben ejercer” (2003), la Convención de los Derechos del Niño resume que los derechos de los niños y niñas son violados constantemente, mediante el maltrato y orientación por parte de autoridades destinadas a proporcionar ayuda a los y las menores. Es de vital importancia dar voz a los niños y niñas para que puedan ejercer sus derechos, conocerlos desde una edad temprana y contar con un sistema que tome en cuenta estos derechos y decisiones.

1.2.5 La autoestima y el autoconcepto en los niños y niñas de preescolar.

Van Dijk (2007), resalta que las mejores armas para prevenir cualquier forma de abuso hacia los niños y las niñas, se dan cuando existe una autoestima positiva, aunada a una relación sana con el cuerpo y la sexualidad. Promover una posición digna en los niños y las niñas frente al respeto de sus derechos, fortalece su autoestima y les ayuda a comunicarse con los demás, haciéndoles partícipes activos en la toma de decisiones en su entorno familiar y educativo.

La autoestima es el valor personal que se tiene de uno mismo y, por lo general, tiene que ver con lo que racionalmente el sujeto piensa de su persona, así como con aquello inconsciente pero que también repercute en dicha valoración. La autoestima se debilita o fortalece con las diversas experiencias, por lo que no es algo rígido e inflexible (Van Dijk, 2007).

Branden (2008), hace mención de dos de los pilares más importantes de la autoestima:

- Autoaceptación: Es el no rechazar o desestimar cualquier aspecto del sí mismo, como son los pensamientos, emociones, atributos físicos, recuerdos o acciones. Esta es la base de todo cambio y todo crecimiento individual.
- Autoconfianza: Es generar mayor confianza y respeto en uno mismo. Es inherente al autorespeto. De esta manera, se logra manifestar lo que se piensa y lo que se siente hacia los demás, es decir, vivir activa y no pasivamente al asumir la responsabilidad de las elecciones, sentimientos, acciones y bienestar.

De igual manera, en el artículo “Fomentar la Autoestima en los Niños”, del Gabinete Psicopedagógico (s.f.), se expone que la autoestima está compuesta por creencias y valores que una persona tiene acerca de quién es, de sus capacidades, habilidades, recursos y potencialidades, las cuáles lo conducen al lugar en donde se encuentra, llevándolo hasta donde sus creencias le permitan llegar.

De esta forma, una adecuada autoestima o autoestima alta, de acuerdo a Branden (2008), es la que:

- Constituye la base de la personalidad desde la infancia, posibilita relaciones sociales saludables; ayuda a afrontar problemas, superar dificultades y aumentar la responsabilidad y la creatividad.

- Fomenta el respeto por uno mismo, siendo este la base del respeto hacia los demás.
- Facilita al sujeto reconocer las capacidades que posee, le permite sentirse valioso y lo hace una persona activa; determina una autonomía personal y garantiza una proyección futura de la persona.
- Permite al sujeto ser competente, solidario, comprensivo, tolerante, optimista, consistente, tener seguridad, reconocer equivocaciones, estar motivado por el aprendizaje, tener la capacidad de pedir ayuda y comunicarse eficazmente.

Por otro lado, las características de una baja autoestima son las siguientes:

- Tener desconfianza de sí mismo y de los demás, así como un sentimiento de inferioridad; mostrar timidez o conductas poco adecuadas, como la agresividad y cambios repentinos de humor.
- Dejar de realizar actividades para evitar equivocarse, mentir, engañar y culpar a los demás; basar la toma de decisiones en la opinión ajena.
- Tener angustia, ansiedad, indecisión, desánimo, vergüenza, miedos e hipersensibilidad.

Complementando lo anterior, Branden (2008), menciona que el tener una alta autoestima es sentir confianza, valor y capacidad para enfrentarse a los desafíos de la vida, así como alcanzar metas propuestas y experimentar la plenitud; por otra parte, la autoestima baja es sentirse inepto o desacertado como persona. También agrega que tener una autoestima en término medio es fluctuar entre sentirse apto e inepto como persona, y manifestar estas incoherencias en la conducta, reforzando así la inseguridad.

Expone que la autoestima es lo que la persona piensa sobre sí misma y no lo que los demás piensan o sienten sobre ella; la define como la forma de sentir y comprender de las personas hacia sí mismas y hacia los demás, influyendo en la respuesta que se tiene en la toma de decisiones ante diferentes acontecimientos.

Damasio, (citado en Leaders Summaries, 2009), menciona que en una persona los sentimientos y las emociones juegan un papel fundamental para tomar decisiones. Goleman (citado en Leaders Summaries, 2009), expone que las emociones no evolucionaron como sentimientos conscientes, sino que constituyen un impulso que moviliza a la acción.

Aunado a lo anterior, en la investigación titulada “Desarrollo Social y Emocional”, Carbonell, Pomares y Sansano (2011), refieren a que las emociones se encuentran presentes en el proceso de aprendizaje. Además, continuando con la investigación, Ribot (citado en Carbonell et al. 2011), resalta que las emociones se dividen en primarias y secundarias. Las primarias son aquellas que se perciben directamente de expresiones faciales, y las secundarias o autoconscientes complementan las anteriores dado que producen una valoración positiva o negativa en el individuo sobre sus propias acciones.

En el taller de la presente investigación, se hace uso de las emociones básicas primarias, dado que éstas se perciben visualmente con mayor facilidad para los niños y niñas a través de expresiones faciales. Las características de las emociones básicas primarias son:

Enfado.- En este se integra el enojo, la ira, la indignación, la furia y, en caso extremo, el odio y la violencia. El enojo es una emoción negativa que se alimenta a sí misma en un círculo cerrado, es decir, la persona despliega un diálogo interno para justificar el hecho de desear descargar la ira en contra de otro. Al tener supuestos motivos que originan el enfado, la persona creará tener mayores y mejores razones para seguir enojada, alimentando con sus pensamientos dicho enojo.

Miedo: Esta emoción incluye ansiedad, desconfianza, nerviosismo, inquietud, terror, preocupación, remordimiento, sospecha, temor y, en caso psicopatológico, fobia y pánico. Los niños y niñas confían en las habilidades del cuidado para superar las situaciones que indican que algo está mal y que existe peligro.

Tristeza: En ella se distingue la aflicción, melancolía, desesperanza, pena, duelo, nostalgia, soledad y, en caso psicopatológico, depresión grave. La tristeza lleva al individuo a buscar y utilizar recursos para librarse de la misma, muchos de los cuales resultan poco efectivos, como por ejemplo el aislamiento. Tice (citada en Leader Summaries, 2009), ha comprobado que el aislamiento suele ser la opción escogida por muchos al sentirse abatidos, sin embargo, esto contribuye a aumentar su sensación de soledad y desamparo. Sin embargo, la tristeza como tal no es necesariamente un estado negativo.

Alegría: Ella abarca la felicidad, el optimismo, la euforia y la gratificación, por lo que se experimenta una sensación de seguridad y bienestar. La alegría se relaciona a un sentimiento positivo, pues el sujeto también la experimenta al alcanzar metas u objetivos deseados, de esta manera se relaciona al optimismo, siendo una actitud que impide caer en

la apatía, desesperación o depresión frente a las problemáticas. Una persona optimista ubica los fracasos en algo que se puede cambiar, mientras que una persona pesimista los atribuye a características personales que no son posibles de modificar.

Por lo anterior, la capacidad de pensar, tomar decisiones, planificar, concentrarse, resolver problemas, entre otras actividades cognitivas, pueden verse limitadas o favorecidas por las emociones y, a su vez, las emociones se encuentran vinculadas con la autoestima que una persona posee. Goleman (citado en Leaders Summaries, 2009), explica que además la autoestima se encuentra en estrecha relación con los sentimientos y pensamientos, puesto que los sentimientos influyen en los pensamientos y viceversa.

Por otro lado, existe en el sujeto otro aspecto inherente a la autoestima denominado autoconcepto. El artículo “Fomentar la Autoestima en los Niños”, del Gabinete Psicopedagógico (s.f.), describe que el autoconcepto es una comparación subjetiva que una persona realiza de sí misma frente a las demás personas, ello incluye lo que éstas mencionan sobre el sujeto así como las conductas que dirigen hacia él mismo.

De esta manera, el autoconcepto es una construcción psicosocial que cada individuo realiza durante toda su vida acerca de sí mismo, y es por ello que el autoconcepto puede implicar una construcción realista o distorsionada ajustada a la realidad de quien la elabora. Cuando se trata de una construcción distorsionada, ello puede conducir a una infravaloración o sobrevaloración del individuo.

En el artículo “El Autoconcepto Durante los Años Preescolares y Escolares”, Arroyo (2009), establece además una distinción entre el autoconcepto y la autoestima, explicando que el autoconcepto es el conocimiento de los atributos o características que una persona utiliza para describirse a sí misma, y que la autoestima es la valoración o enjuiciamiento de éste autoconcepto.

Continuando con el artículo anterior, el autoconcepto se desarrolla a lo largo de la vida de las personas, y en el niño y la niña preescolar se presenta de carácter global, por lo que no es específico. Es decir, los niños y niñas en edad de 5 años pueden describirse como “soy bueno o soy malo en la escuela”, por lo que generalmente no se dan más especificaciones.

Además, las relaciones sociales para los niños y niñas de 5 años que se encuentran en la etapa preescolar, se observan como conexiones simples entre personas, es decir, las relaciones sociales no se basan en sentimientos interpersonales, sino en conexiones entre

distintas personas, como: hijo, hermano, compañero, amigo. Es por ello que el autoconcepto suele estar más centrado en evidencias externas que le son expresadas a los y las menores por los adultos que son significativos.

Por otro lado, continúa el autor, a medida que los y las menores crecen, el autoconcepto se va modificando, siendo aproximadamente a los 6 años en donde los niños y las niñas comienzan a describirse como personas con sentimientos y pensamientos diferentes a los demás. Comienzan a identificarse como miembros de grupos sociales, como la familia, y empiezan a comprender que las relaciones sociales no son sólo conexiones entre personas, sino que se dan por sentimientos interpersonales.

Por lo anterior, el autoconcepto en los niños y niñas desde los 6 años se vuelve cada vez menos global y más diferenciado, observándose una creciente capacidad para organizar y clasificar objetos, hechos y personas, adoptando diferentes perspectivas y reflexionando acerca de los propios pensamientos.

Los y las menores forman el concepto de sí mismos a partir de experiencias propias de éxito o de fracaso, así como de valoraciones que reciben por parte de los padres, profesores y compañeros. Adquieren actitudes hacia sí mismos por medio de un proceso de “imitación”, incorporando a sus esquemas las conductas y actitudes de las personas significativas, construyendo un autoconcepto similar al de las personas que les rodean.

En el artículo “Fomentar la Autoestima en los Niños”, del Gabinete Psicopedagógico (s.f.), se explica que para los niños y niñas la familia es el ámbito principal de socialización, educación y aceptación, pues la valoración de sí mismos depende de las expectativas de sus padres y de las conductas que se esperan de ellos; además, es en la familia en donde se muestran las principales reacciones de los miembros hacia las acciones y sentimientos de los y las menores, así como es el primer ámbito en donde experimentan un sentimiento de seguridad y protección.

Por su parte, Branden (2008), expone que los primeros años de vida son un factor determinante para elevar o disminuir la confianza y respeto hacia los niños y niñas. Por ello, da énfasis en la comunicación humana, pues a partir de ella el sujeto y los demás expresan sus pensamientos y opiniones sin miedo al ridículo, partiendo de la premisa del respeto y fomentando la experiencia de la comprensión, aceptación y respeto.

Por consiguiente, el lenguaje y la comunicación juegan un papel fundamental en la autoestima, pues de acuerdo al artículo “Fomentar la Autoestima en los Niños”, del Gabinete Psicopedagógico (s.f.), la autoestima de los menores depende en gran medida de lo que escuchan, así como de los mensajes no verbales que reciben.

La AMAPSI (2011), afirma en el artículo “Educando con Inteligencia emocional”, en donde se especifica, mediante el resultado de investigaciones, que en la comunicación humana más del 90% de los mensajes emocionales son de naturaleza no verbal, manifestándose en la inflexión de la voz, las expresiones faciales, los gestos, etc.

Por otro lado, Goleman (citado en Leaders Summaries, 2009), menciona que hay menores que carecen de vocabulario al intentar comunicar lo que sienten, así como al nombrar emociones que generan ciertas conductas. Esta limitación se relaciona a una incompreensión de sí mismos y, como consecuencia, a una dificultad de comprender a los demás, es decir, dificultad de tener empatía.

Sin embargo, el desarrollo de la empatía es un proceso gradual que se da desde los primeros años de la infancia. Goleman y Seligman (citados en Leaders Summaries, 2009), explican que la empatía se construye a base del autoconocimiento, por ello, los niños y niñas, al conocer sus emociones, aumentan su capacidad para entender los sentimientos de las demás personas.

Por lo anterior, el tener la capacidad para reconocer y nombrar las emociones propias y de los demás, así como el conocer reacciones corporales y qué es lo que las originan, también dota a las personas de herramientas para desarrollar la empatía y elevar la autoestima y el autoconcepto.

Por otro lado, las emociones y sentimientos se expresan a partir de actitudes que, a su vez, están ampliamente ligadas a la autoestima y al autoconcepto. La imagen que una persona tiene de sí misma genera un comportamiento determinado, en cierta medida permanente, ante los estímulos del medio ambiente. Por ello, las actitudes son estructuras psicológicas que permiten la organización de opiniones, sentimientos, emociones y conductas. Es decir, las actitudes dependen de lo que se observa en el ambiente a partir de la percepción (Smith et al. 1997).

La percepción es un contacto directo con la realidad y tiene como función entender e interpretar la afinidad de sensaciones que los sujetos experimentan a partir de los cinco

sentidos. Estos suministran datos específicos acerca del ambiente y la percepción es la encargada de interpretar la información sensorial de dichos estímulos para que el sujeto interiorice una imagen significativa y coherente del mundo. El niño y la niña preescolar perciben los estímulos que utilizan a partir de la observación, distinción e identificación de su realidad física, natural y social para elaborar respuestas ante situaciones significativas (Sánchez, 1988).

1.3 El abuso sexual infantil.

1.3.1 Origen del abuso sexual infantil.

El abuso sexual infantil es un problema social de máxima gravedad. Tiene origen multifactorial y no es una situación reciente. En el país existe una falta de comunicación abierta que, junto con carencias sociales y económicas, hacen que la incidencia del problema sea aún más elevado que en países desarrollados (Gamboa, Sánchez y Pérez, s.f.).

Alarcón, et al. (1999:34), hacen referencia a que “El lugar que ha ocupado el niño en la historia ha sido básicamente el de un objeto propiedad de su progenitor, quien puede disponer de él a su gusto, abusando de su inexperiencia y respectivo proceso de aprendizaje e interacción con el mundo”.

Gamboa et al. (s.f.), concluyen que una de las principales características que desencadenan el abuso sexual infantil es la sociedad machista. Al hombre desde pequeño se le enseña a ser fuerte, independiente, vencedor, respetado, atendido por la mujer en sus necesidades y proveedor del hogar. Alarcón, et al. (1999), coinciden con estos autores en relación a las conductas machistas que se transmiten de generación en generación como un ideal de la imagen masculina. Un hombre debe mostrarse fuerte, seguro de sí mismo, competitivo y ganador, así como restringirse emocionalmente sin mostrar debilidad, temor, inseguridad, fracaso o llanto.

De esta forma, el hombre es dotado de poder, el cual se manifiesta en sus conductas que en ocasiones transgreden los derechos humanos de los individuos. Por otra parte, Gamboa et al. (s.f.), destacan que a la mujer desde niña se le enseña a ser sumisa al padre, dependiente del hombre, de los hermanos mayores y posteriormente al marido. Por lo tanto,

cuando estos niños y niñas llegan a una edad adulta, asumen roles de machismo en el caso de los hombres y de sumisión en el caso de las mujeres.

Alarcón et al. (1999), sostienen que el sitio que ocupa el niño y la niña en la sociedad se localiza bajo el poder y jerarquía establecida por los adultos, quienes los visualizan socialmente como:

- Personas inexpertas.
- Sujetos desinformados e inocentes.
- Individuos inhábiles e inútiles.
- Seres inmaduros debido a su crecimiento.
- Sujetos sin capacidad de reflexión, pensamiento y toma de decisiones.
- Personas dependientes, obedientes y cariñosas.
- Individuos dóciles, maleables, pasivos e influenciables.
- Seres sin el conocimiento de lo que hacen o quieren.
- Personas que no necesitan privacidad.

Continuando con la problemática del abuso sexual, Foutnier (citado en Masip y Garrido, 2007), refiere que el desconocimiento de los adultos ante ésta problemática era de tal magnitud que se creía que las infecciones en los genitales de los niños y las niñas eran originadas espontáneamente, y las heridas eran hechas por los y las menores o, en su defecto, por la madre; esto con la finalidad de justificar características producto de un abuso sexual infantil.

Lo anterior provee de poder a los adultos, quienes se sienten como los miembros más importantes de la sociedad, con el derecho de disponer de otras personas que supuestamente se encuentran por debajo de su jerarquía. Es así como el abuso sexual, más que un acto erótico, es un acto de poder que se realiza sobre una persona que se considera débil (Gamboa et al. s.f.).

Un ejemplo de abuso de poder es el mencionado por Smith, Sarason y Sarason (1997), al explicar que los niños y niñas que viven en las Islas Marquesas de la Polinesia Francesa, duermen con sus padres y hermanos, facilitando el observar cuando se efectúan relaciones sexuales entre los adultos, además, los padres masturban a los hijos e hijas cuando se muestran inquietos. Suggs (citado en Smith et al. 1997), menciona que los y las menores

tienen contactos homosexuales y, al llegar a la adolescencia, un adulto del sexo opuesto tiene relaciones sexuales con ellos y ellas para enseñarles técnicas eróticas.

Por otra parte, Messenger (citado en Smith, et al. 1997), refiere a los niños y niñas que viven en una isla de la costa de Irlanda, en donde el sexo es considerado un tabú; incluso para los adultos el estar descubiertos de los pies es una señal de vergüenza. Sumado a lo anterior, los niños y las niñas de diferentes sexos son criados por separado hasta el momento del matrimonio.

Sin embargo, como se puede ver en los casos antes mencionados, este tipo de conductas abusivas hacia los niños y las niñas es algo cultural y común, sin pensar en ser algo extraño o que rompe con las reglas, es decir, las sociedades no consideran que este tipo de actividades sean dañinas psicológica y físicamente para los y las menores.

Por lo anterior, los deseos y las conductas sexuales se encuentran influenciadas por los contextos culturales y sociales de cada época, es decir, cada tipo de sociedad tiene normas y reglas que han sido llevadas a cabo a lo largo del tiempo; lo que en una cultura puede ser visto como algo normal, en otra llega a ser visto como inmoral y reprobable. Sin embargo, también es necesario e importante mencionar que el desarrollo psicosexual y cognoscitivo en el que se encuentran los niños y niñas, no son los adecuados para entablar relaciones de tipo sexual con personas adultas ó, en su defecto, con iguales.

Sólo hasta hace unas décadas es que el abuso sexual se reconoce como un problema social, convirtiéndose en asunto de interés público, a pesar de que los niños y niñas han sido agredidos, victimizados y abusados sexualmente a lo largo de la historia. La falta de credibilidad que se les da a los niños y a las niñas al denunciar un abuso es un aspecto que influye para este tipo de creencias culturales. Por último, Baartman (citado en Masip y Garrido, 2007), menciona cuatro marcos conceptuales que menosprecian las denuncias de los y las menores, estos marcos consideran a los niños y niñas como:

- Sujetos cognitivamente incompetentes y sin la capacidad de diferenciar entre la realidad y la fantasía.
- Individuos inmorales, debido a que inventan acusaciones para degradar a algún adulto respetable.
- Seres mentalmente enfermos al denunciar algún abuso sexual.

- Personas eróticamente seductivas. El agresor pasa a ser la víctima del niño o la niña que logró seducirlo, de esta manera, la reputación del agresor no queda dañada.

1.3.2 ¿Qué es abuso sexual infantil?

En el apartado anterior, se hizo alusión al uso de poder de los adultos hacia los y las menores para minimizarlos y así ejercer control sobre ellos o ellas. A estas acciones se les denomina adultismo, es decir: “la opresión de los adultos sobre las personas jóvenes” (Sánchez, 2002:61).

El adultismo se encuentra relacionado con el maltrato infantil, definido por Alarcón, et al. (1999:28), como “cualquier acción u omisión, no accidental, que provoque daño físico o psicológico a un niño...”. Van Dijk (2007), refiere que el maltrato es frecuente en la sociedad y en la familia, siendo este una forma abusiva en la interacción hacia él y la menor por parte del adulto, por lo que se establece una forma de desigualdad, falta de respeto y abuso del poder.

Existen diversas formas de maltrato infantil de acuerdo a Alarcón, et al. (1999):

- Abuso físico: Es aquella acción no accidental que provoca daño físico o enfermedad en el niño y la niña. La intensidad del daño puede ir desde una contusión leve hasta un daño mortal.
- Abuso sexual: Es cualquier contacto sexual con un o una menor por parte de una persona que busca obtener placer, excitación o gratificación sexual. Van Dijk (2007:63) lo define como “una relación abusiva porque existe una clara desventaja: física, fisiológica (hormonal), de desarrollo, de experiencias en general, experiencias sexuales, en recursos mentales y habilidad social y emocional.”
- Abuso emocional: Generalmente se presenta bajo la forma de hostilidad verbal crónica, la cual abarca desprecio, insultos, burlas, críticas o amenazas de abandono.
- Abandono físico: Se trata de un maltrato pasivo y ocurre cuando las necesidades físicas como la alimentación, el abrigo, la higiene, la protección, los cuidados médicos y la vigilancia de las situaciones potencialmente peligrosas, no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño o la niña.

- Abandono emocional: Es una falta de respuesta a necesidades de contacto afectivo de los y las menores, reflejándose en la ausencia de contacto corporal como las caricias, así como una indiferencia frente a estados anímicos del niño o la niña.
- Niños y niñas testigos de violencia: Cuando el niño o la niña presencian situaciones crónicas de violencia entre sus padres. Estudios muestran que éstos y éstas menores presentan trastornos similares a quienes son víctimas de abuso.

Como se explica anteriormente, el abuso sexual es una forma de maltrato infantil. Existen comportamientos que se consideran conductas sexuales que pueden ser de contacto directo o sin contacto directo. Como distingue el Programa de Prevención del Maltrato y el Abuso Sexual Infantil (2011), los comportamientos sexuales con contacto directo hacia los y las menores son:

- Tocar sus genitales con la finalidad de sentir placer.
- Que él o la menor toque los genitales de la persona abusadora o mutuamente.
- Acariciar y besar con propósitos sexuales, siempre obteniendo placer, o por el contrario, hacer que él o la menor lo haga a la persona abusadora.
- Introducir objetos o partes del cuerpo, que pueden ser dedos, lengua o pene, en la vagina, boca o ano.
- Relación coital, vaginal o anal completa.

Los comportamientos sexuales sin contacto directo hacia él o la menor se dan al:

- Mostrar material pornográfico.
- Exhibir los genitales con la finalidad de excitación.
- Pedir a un o una menor que interactúe sexualmente con otro (a).
- Seducir al niño o niña para propósitos sexuales.
- Fotografiarlo (a) en posiciones sexuales.
- Exponerlo (a) ante actos sexuales de personas adultas.
- Observarlo (a) desnudo (a) con el propósito de placer sexual.

Finkelhor (2005), menciona que los actos sexuales más comunes contra niños y niñas suelen ser: tocar genitales, masturbación y exhibición, y en menores casos coito. También

refiere a que el abuso físico y el sexual involucran generalmente periodos de tiempo extendidos. Existen evidencias de relaciones abusivas que se han prolongado por años, e incluso, pueden ser ejercidas en otra generación por la víctima dentro de la misma familia, convirtiéndose éste en el victimario.

Sin embargo, Alarcón, et al. (1999), confrontando la idea anterior en relación a la víctima que posteriormente se convierte en victimario, afirma que es un mito que el niño o la niña agredido sexualmente se convierta necesariamente en un o en una agresora al llegar a la etapa adulta. Resalta que el “síndrome de vampiro” no siempre es llevado a cabo, puesto que las personas eligen si ejercen o no violencia, independientemente de haber sufrido o no agresión sexual.

Las diferencias entre abuso físico y sexual no se han reconocido de manera suficiente incluso por muchos trabajadores de protección infantil. Como expresa Finkelhor (2005), el abuso sexual y físico no tienden a ocurrir en forma simultánea. El trauma del niño o la niña en el abuso sexual infantil es primordialmente psicológico y no físico.

El abuso físico, resalta éste autor, provoca dolor y generalmente deja evidencia. Éste es expresado, en mayor medida, por un deseo de lastimar al niño o a la niña. El abuso sexual infantil, en algunos casos, tiene como consecuencia daño físico en la región genital, por ello, cuando se relaciona con abuso físico, el abuso sexual se expresa con un impulso sádico, hostil o coercitivo al infante; sin embargo, en otros casos, siendo igual de destructivo en su impacto, no es hostil en su impulso (Finkelhor, 2005).

Quienes abusan sexualmente de niñas y niños pueden efectuarlo sin aplicar abuso físico. Sin embargo, existe una mayor tolerancia ante el abuso físico, pues en muchas ocasiones es aceptado como forma de disciplina infantil, existiendo intolerancia ante conductas de abuso sexual. El autor afirma que los y las menores más vulnerables ante el abuso físico son aquellos y aquellas menores de seis años, aunque la vulnerabilidad de ambos tipos de abuso puede darse a cualquier edad infantil.

1.3.3 Ideas erróneas acerca del abuso sexual infantil.

De acuerdo a la Guía Básica de Prevención del Abuso Sexual Infantil (2002), existen mitos acerca del abuso sexual infantil que contribuyen a una ignorancia social general; por ello, es común que se tenga la idea de que el abuso sexual es poco frecuente, pero en realidad constituye una forma de maltrato infantil con alto rango de incidencia.

Una de las principales creencias, como hace mención Van Dijk (2007), es que el abuso sexual sólo ocurre una vez. En investigaciones se ha comprobado que la posibilidad de repetición de abusos sexuales aumenta considerablemente en la medida en la que permanecen las condiciones sociales, familiares y personales que dan origen a tal hecho, tendiendo a repetirse en la mayoría de los casos. Estos casos no suelen ser denunciados, ni son fáciles de detectar por el temor de las víctimas para revelar la situación, por lo que se sospecha una gran cifra negra de casos no detectados.

Por otro lado, es falsa la creencia de que el abuso sexual es provocado por la víctima y que sólo afecta a niños y niñas mayores o adolescentes, pues el grupo más vulnerable son los niños y niñas menores de 12 años y se han encontrado casos en rangos menores a los dos años.

Otros de los mitos, en relación a esta temática, es que el abuso sexual sólo ocurre cuando existe penetración por parte del agresor/a, pero implica todo contacto en el cuerpo, principalmente genitales, entre la víctima y el agresor, e inclusive, observar a la víctima desnuda o viceversa. También está la creencia de que sólo ocurre en clases económicas bajas, sin embargo, se da en todo tipo de clases sociales y no sólo cuando hay pobreza.

De la misma forma, debe desmitificarse la idea de que los niños y niñas mienten al decir que están siendo víctimas de algún abuso, pues su conducta natural es decir la verdad cuando algo les afecta o les hace daño, y la probabilidad de que lleguen a elaborar una fantasía sobre un abuso sexual es muy baja.

A continuación se muestra la Tabla 5, referente a los mitos y realidades en torno a las niñas y niños agredidos sexualmente:

Tabla 5. Mitos y realidades en relación a los niños y niñas víctimas de abuso sexual.

Mito	Realidad
Mienten cuando dicen haber sido abusados sexualmente.	Difícilmente un niño o una niña inventan actos que no están en su repertorio infantil, como es hablar sobre una conducta referente a un abuso sexual.
Todas las víctimas que han sido agredidas sexualmente se convierten en agresores.	Las personas eligen si ejercen violencia, independientemente de haber sufrido alguna agresión sexual.
El niño o niña víctima de abuso sexual se convierte en homosexual.	La homosexualidad es una opción sexual, siendo agradable para el sujeto que la elige.
Las y los menores abusados sexualmente se convierten en sexoservidores.	La prostitución es una decisión y depende de diversos factores económicos y sociales.
La niña o niño víctimas de abuso sexual se convierten en personas frías.	Es una situación que no ocurre en todos los casos de abuso sexual.
El abuso sexual tiene mayores consecuencias en niñas que en niños.	Las consecuencias dependen del apoyo y protección otorgada a los niños o niñas después de la agresión, más que del género.
Las víctimas seducen a su agresor.	Los niños y niñas buscan conocimiento, afecto, y atención, por ello se aproximan al adulto.
Solo se abusa de los niños o niñas "bonitas".	Todas las víctimas son de diferentes características físicas.
Los y las infantes olvidan lo sucedido y no les afecta.	Estas experiencias nunca se olvidan.
El niño y la niña víctimas quedan afectados para el resto de su vida en relación a su autoestima y sexualidad, a pesar de recibir ayuda.	Tienen posibilidad de superar esa experiencia al recibir cariño, seguridad y protección.
Al niño y a la niña les gusta que abusen sexualmente de ellos.	Los y las menores no tienen conciencia para entender tal experiencia, por lo que el adulto los seduce a través de recompensas y mantiene el abuso en secreto.
Sólo cuando hay penetración hay abuso sexual.	En ocasiones, no se llega a la penetración con tal de evitar señales físicas del abuso, sin embargo, esto no impide el sufrimiento por una agresión afectando el desarrollo del niño y la niña.
Los que abusan sexualmente de los niños y niñas son desconocidos o personas no consanguíneas.	El 70% de los abusadores son personas conocidas por los y las menores.
Las mujeres abusan sexualmente de los niños y niñas tan a menudo como los hombres.	La mayoría de los casos de abuso se dan entre un adulto varón y una niña.
El niño y la niña son más vulnerables a un abuso sexual cuando viven en familias numerosas y disfuncionales.	Independientemente de la funcionalidad o del número de integrantes de la familia, se pueden presentar los agresores.
Los agresores son enfermos mentales.	Por lo regular los agresores funcionan normalmente en la sociedad.
Los agresores siempre son adultos.	También pueden ser adolescentes.
Los agresores no disfrutan de sus relaciones sexuales.	Los agresores generalmente tienen una vida sexual activa.
Los agresores sexuales más frecuentes son los homosexuales.	El agresor hace uso de su poder para someter a los y las menores independientemente de su preferencia sexual.

Fuente: Alarcón, et al. (1999)

En conclusión, estos mitos, temores, sospechas y conocimiento sobre la existencia de un abuso sexual, incluyendo el hecho de que el abusador (a) sea un miembro de la familia, limitan la acción de los familiares o padres sobre el agresor o agresora (Gamboa et al. s.f.).

1.3.4 Características de agresores sexuales.

No hay características que determinen el perfil del abusador (a) sexual, debido a que son personas aparentemente sanas y adaptadas a la sociedad en la que viven; desempeñan varias profesiones en la sociedad como: sacerdotes, maestros, abogados, policías, etc. (Gamboa et al. s.f.).

Alarcón, et al. (1999), plantean las siguientes conductas frecuentes efectuadas por los (as) abusadores sexuales:

- Buscan estar a solas con él o la menor para poder desnudarse y/o ser observados.
- Exponen genitales frente al o la infante para llamar su atención hacia ellos. También pueden solicitar que los toque.
- Espían al niño o niña cuando se baña, desviste, defeca u orina con fines de excitación sexual.
- Muestran material pornográfico a los y las menores.
- Besan a los y las infantes de forma íntima y prolongada.
- Acarician el abdomen, los muslos y las zonas genitales, así como pedir ser acariciados.
- Se masturban frente al niño o niña, los observa al masturbarse o se observan entre sí.
- Introducen objetos o miembros del cuerpo en el ano, vulva o boca de la o el menor.
- Efectúan sexo seco al frotar sus genitales con los del niño o niña aludiendo al acto sexual, sin embargo, no existe penetración ni desnudez.

Vinculado a lo anterior, un agresor (a) sexual puede ser, de acuerdo con Gamboa et al. (s.f.), exhibicionista, violador sexual agresivo o molestatador sexual, el cual se excita sexualmente a partir del contacto sexual infantil y no ve mal el hecho de sentirse bien a partir de esa experiencia. En éste último se ubica el pedófilo, quien tiene muy poco control de sus

impulsos y sus principales víctimas son los niños y niñas. Existen dos tipos de agresores (as) sexuales pedófilos:

- Pedófilo con fijación: únicamente molestan a niños y niñas en la adolescencia.
- Pedófilo regresivo: Ataca a los y las menores cuando es adulto después de desarrollar durante su adolescencia alguna preferencia sexual por un compañero (hombre o mujer).

El 50% de los pedófilos son alcohólicos o drogadictos y no les importan los tabúes sociales. Por otro lado, también se encuentran los padres incestuosos, los cuáles se dividen en cuatro clases según Seely (citado en Gamboa et al. s.f.):

- El padre natural. Tiene relaciones sexuales con niñas y niños desde recién nacidos hasta los 12 años de edad. Suele ser un psicópata.
- El padre que tiene relaciones sexuales con niños y niñas de 13 a 17 años. Generalmente es desempleado y él o la infante toma el rol de esposa.
- El padrastro que molesta a los y las hijas de la esposa y generalmente a otros menores fuera del núcleo familiar, por lo regular, se casa porque la esposa tiene hijos o hijas.
- El padrastro que abusa sexualmente de sus hijastras o hijastros adolescentes y, por lo general, cuenta con antecedentes criminales o una conducta antisocial.

De acuerdo a Van-Dijk (2007), la mayoría de los abusos, cuyas víctimas son menores, son cometidos por personas conocidas (no necesariamente los padres) por lo que generalmente se dan en espacios familiares y a cualquier hora del día. La mayoría de los abusos sexuales son cometidos por adultos varones. Estudios a escala internacional muestran que las agresiones por varones son ascendentes a un 86.6%, en comparación con un 13.9% de agresiones por parte de mujeres.

Además, Díaz et al. (2000), refieren a que la mayoría de los estudios indican que el agresor, frecuentemente, es un hombre de edad avanzada (aunque en un 20% son adolescentes), mientras que uno de cada cinco niños o niñas son víctimas en un 40% de algún familiar, en otro 40% es un conocido de la familia y un 20% el agresor (a) es un desconocido (a).

Por lo tanto, estos autores afirman que la forma más común de abuso sexual en los niños y niñas es el incesto, y explican (Ver Tabla 6) las características específicas de la familia incestuosa:

Tabla 6. Características de la familia incestuosa.

Familia.	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de relaciones sexuales entre los padres. • Exceso de estrés familiar. • Ambiente represivo o laxo.
Padre.	<ul style="list-style-type: none"> • Exceso de estrés. • Aumento o comienzo de bebidas alcohólicas y/o drogas. • Busca protección de la hija.
Madre.	<ul style="list-style-type: none"> • Dependencia emocional y económica hacia el marido. • Personalidad sumisa. • Motiva e impulsa a la hija a desempeñar el rol de esposa. • Ausencia en la casa debido al trabajo, enfermedad o abandono. • Promiscuidad.
Hijo/Hija	<ul style="list-style-type: none"> • Necesita y busca afecto y/o atención por parte de alguno o ambos padres. • Depresivo (a), aunado a problemas escolares, baja autoestima y sumisión. • Disposición a rescatar al padre o madre de la infelicidad.

Fuente: Díaz et al. (2000).

Cabe destacar que estas son sólo posibles características que pueden presentarse en una familia incestuosa, sin embargo, lo anterior no significa que toda familia que posea este tipo de indicadores se convierta en una familia incestuosa; no obstante, son factores de alerta debido a que aumentan la probabilidad de que ocurra un abuso sexual infantil.

Hay hipótesis que buscan dar explicación a las conductas realizadas por los abusadores sexuales:

- Congruencia emocional: Los abusadores encuentran en niños y niñas la posibilidad de satisfacer necesidades emocionales, siendo que el agresor presenta inmadurez emocional, relacionada a una baja autoestima, deseo de control, etc.
- Bloqueo: Los agresores orientan sus deseos sexuales hacia los y las menores en la medida en que se sienten imposibilitados para mantener relaciones sexuales con alguna persona adulta.
- Desinhibición: El abuso del alcohol puede ser un factor de riesgo que, relacionado a alguna de las anteriores hipótesis, propicia condiciones de impulsividad que pueden originar un abuso.

Por otra parte, Sánchez (2002), indica que gran porcentaje de los agresores realizan el abuso sexual sin haber ingerido drogas y alcohol. Algunos no llegan a comprender que sus acciones son malas o dañinas para los y las infantes y son incapaces de sentir compasión por sus víctimas. Otros agresores llegan a tener sentimientos de culpa debido al hecho de que reconocen que lo que hicieron es algo prohibido, pecaminoso, delictuoso e incorrecto, es decir, su culpa no se basa en las consecuencias psicológicas que dejan en los y las infantes.

Continuando con Sánchez (2002), además del castigo que se debe dar a los abusadores sexuales, es pertinente se les brinde atención psicológica con el propósito de que tomen consciencia del daño emocional, y en algunas ocasiones del daño físico, que causan a sus víctimas, así como el reconocer las causas que los impulsan a realizar el abuso sexual infantil.

Sin embargo, no siempre los agresores sexuales son adultos. También hay agresores prepúberes (menores de 12 años). En estos casos, es importante que reciban un apoyo psicológico urgente, debido a que lo más probable es que estén sufriendo de abuso sexual.

A continuación, se muestran algunas variables que influyen para que el agresor sexual abuse de los niños y/o niñas:

Tabla 7. Por qué los adultos abusan de los y las niñas.

Predisposiciones emocionales y psicológicas.	Debido a la falta de poder, inmadurez y sumisión por parte de los y las niñas, los abusadores (as) los encuentran atractivos. Los abusadores (as) que sufrieron igualmente de un abuso sexual repiten esta conducta para elevar su autoestima, se identifican con el agresor. Los hombres lo utilizan como forma de dominación.
Excitación sexual con los menores.	La excitación sexual hacia los y las menores, se desarrolla en algunas personas a través del condicionamiento cuando son niños (as), modelos de sus primeras experiencias, anormalidades hormonales, o socialización a través de la pornografía infantil o anuncios.
Factores que inhiben la relación sexual de adulto a adulto.	Los abusadores (as) tienen dificultad para relacionarse sexualmente con otros adultos, debido a que tienen una habilidad social poco adecuada. Buscan en los y las infantes seres sumisos y que no los juzguen. Fijación de Edipo sin resolver. Poseen normas represivas sobre la conducta sexual.
Desinhibición.	Senilidad; deficientes mentales; uso de alcohol o drogas; impulsividad; estrés, tolerancia cultural.
Motivaciones específicas.	La producción de pornografía genera diversos beneficios económicos. Algunos grupos hacen uso del abuso sexual infantil en diversos rituales (p.e. satanismo) aunque hacen falta pruebas para demostrarlo.

Fuente: Sánchez (2002)

Por último, Vallardes (citado en Gamboa et al. s.f.), describe 5 fases que efectúan las o los abusadores sexuales:

- 1) Fase de Inducción. Tiene una relación cercana con él y la menor con un posible parentesco. Identifica a una víctima sumisa con falta de información acerca de su sexualidad, por lo que carece de estrategias para defenderse.
- 2) Fase de interacción sexual. Puede realizar desde un manoseo hasta una penetración vaginal o anal. Es posible que ocurra desde una sola ocasión hasta durar meses o años.
- 3) Fase del secreto. Obliga al o la menor a mantener en secreto el abuso frente a sus padres u otros adultos. Puede presentar el abuso sexual al niño o niña como un juego secreto y especial. Recurre generalmente a amenazas violentas hacia la propia víctima u otros miembros de la familia como la destrucción de esta o el derrumbe emocional de sus padres, esto con la finalidad de asegurar la complicidad de la víctima para guardar el secreto.

Alarcón, et al. (1999), agregan que el secreto puede mantenerse oculto durante años, esto provoca en la víctima sentimientos de culpa y baja autoestima. La dificultad para decir el secreto es a causa de la culpabilidad y la intimidación que es efectuada por el agresor (a) sexual, o bien, el sólo hecho de las consecuencias emocionales en la víctima.

- 4) Fase del descubrimiento. Ocurre cuando él o la menor comentan la situación o dan señales a través de comportamientos agresivos, aislamiento y/o compulsividad sexual. Esta fase también ocurre cuando el acto es descubierto por la víctima o cuando ésta es contagiada de alguna infección de transmisión sexual y tiene lesiones en el área de los genitales.
- 5) Fase de negación. Hay dos tipos de vertientes.
 - a) La familia niega el hecho acontecido, se provoca un mayor conflicto en la niña y el niño. Alarcón, et al. (1999), refieren a lo anterior como un acto de complicidad por parte de los miembros de la familia, ya que estos no atienden las llamadas de auxilio del infante. Ello genera que el abuso sexual se siga efectuando por mayor tiempo.

- b) Se niega que él o la víctima requiera el apoyo legal, psicológico y médico por parte de organismos especializados sin hacer algo al respecto.

Las fases anteriormente descritas son herramientas esenciales para que el abuso sexual se efectúe, prolongue y quede impune.

1.3.5 Víctimas de abuso sexual infantil.

De acuerdo al Programa de Prevención del Maltrato y el Abuso Sexual Infantil (2011), se presentaron estudios realizados en los que 1 de cada 4 niñas y 1 de cada 6 niños pueden ser víctimas de abuso sexual antes de cumplir los 18 años. La investigación “Aprovecharse del abuso”, realizada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2001), muestra el estudio elaborado en 1998 por investigadores de la Universidad de Pennsylvania, el cual comprobó que entre un 8% y un 16% de los niños varones tienen una historia de abuso sexual infantil y, los que están en mayor riesgo, son los menores de 13 años.

Alusivo a la población de América Latina, la ONU (2011), en la misma investigación, da a conocer datos arrojados en 1999 de una investigación acerca de la explotación sexual, en donde se revela que en Costa Rica un 83% de los adolescentes varones entrevistados y casi un 79% de niñas fueron abusados sexualmente antes de cumplir los 12 años.

De acuerdo al Programa de Prevención de abuso sexual en niños y niñas (2008), las denuncias a los Centros de Emergencia Mujer, correspondientes a Enero 2003 y Junio 2003 respecto al abuso sexual de menores, son las siguientes:

- El 33.1% de niños y niñas entre 0 y 5 años fueron víctimas de violación sexual.
- El 57.5% de niñas y niños de 0 a 5 años de edad sufrieron tocamientos o manoseos sexuales.
- El 49% de niños y niñas entre los 0 y 11 años fueron abusados sexualmente por una persona sin vínculo familiar, como amigos, vecinos o desconocidos.
- El 13.2% de las y los infantes abusados sexualmente fueron víctimas de su padre y 9.6% del padrastro. El 16% reportó abuso de otros familiares.
- Por cada niño de 0 a 5 años abusado sexualmente existen 2 niñas abusadas.

En el artículo periodístico “Inicia campaña de prevención de abuso infantil” Martell (2009), expone lo referido por el presidente de la Fundación Internacional de Ayuda para la

Prevención de Abuso Sexual Infantil, José Anec Valdez Guevara, cuando afirma que el 97% de los casos de abuso sexual a menores se efectúa por familiares o conocidos de los niños y niñas.

El Programa de Prevención del Maltrato y el Abuso Sexual Infantil (2011), da a conocer que 1 de cada 10 menores víctimas de abuso sexual infantil lo expresa al momento en el que ocurre y, aunque en muchas ocasiones la misma familia conoce el hecho, se mantiene oculto. Esto muestra la dificultad para detectar situaciones de este tipo.

La mayoría de los niños y niñas abusadas sexualmente poseen diversos factores de vulnerabilidad, sin embargo, es importante señalar que no existe un perfil característico de los niños y niñas que son vulnerables ante el abuso sexual; todos los y las menores tienen potencialmente posibilidades de ser víctimas de cualquier tipo de abuso. No obstante, las víctimas frecuentemente están inmersas en contextos familiares en donde se encuentra la ausencia de los padres biológicos, incapacidad o enfermedad de la madre, conflictos entre los padres (enfados, indiferencia, separaciones, divorcios, etc.), así como la escasa relación y comunicación con los padres (Díaz et al. (2000).

Gamboa et al. (s.f.), por su parte refieren que los y las niñas que son vulnerables ante el abuso no reciben suficiente afecto; están educados para obedecer y callarse frente a los adultos; desconocen su cuerpo; han sido reprimidos (as) sexualmente; tienen curiosidad sexual insatisfecha, baja autoestima y aislamiento debido al poco contacto con otros niños, niñas y otros adultos, reduciendo su confianza en los demás.

Aunado a lo anterior, se encuentran diversos factores que hacen vulnerables a los niños y las niñas. Uno de estos factores se da cuando la madre de la o el infante se encuentra ausente, es sumisa o carece de poder y es maltratada por el esposo (Gamboa et al., s.f.).

Otros factores que ponen en vulnerabilidad a los niños y a las niñas ante el abuso sexual se presentan si los adultos que los rodean acostumbran poner en duda lo que comentan; consideran al sexo como un tabú; son imprecisos al descubrir situaciones de peligro o exageran; mencionan palabras que denigran o confunden la personalidad de los y las menores; no escuchan activamente; no apoyan y realizan promesas que no se cumplen en el hogar, lo que genera desconfianza hacia las personas adultas.

Por último, en la Tabla 8 se muestra, a manera de resumen, los diversos factores de riesgo que hacen vulnerables a los y las niñas ante el abuso sexual:

Tabla 8. Factores de riesgo que hacen a los y las niñas más vulnerables.

Género.	Existe mayor vulnerabilidad en el sexo femenino que en el masculino. Es posible que el abuso de niños se denuncie menos debido a la implicación de la homosexualidad, normas culturales que conciben normal las relaciones sexuales entre niño/mujer adulta así como, la tendencia de los hombres a no explicar problemas personales.
Edad	Los niños y las niñas menores de 8 años son más vulnerables a ser persuadidos y agredidos.
Clase social.	No existen diferencias significativas atribuibles a la clase social baja a pesar, de que estas eran ideas que se mantenían en el pasado.
Grupos étnicos.	Datos recientes demuestran que no existe relación entre el riesgo de abuso sexual y grupos étnicos. No obstante, la prostitución infantil ha aumentado en países del Pacífico y Sudamérica. Además, existen comunidades étnicas, en las que es difícil buscar ayuda para un niño o niña abusada.
Aislamiento social.	Las familias, instituciones y comunidades con un nivel alto de separación o exclusión con la sociedad, dan mayores oportunidades de abuso, ya que reducen la posibilidad de que la actividad sexual sea observada, de esta manera, se reducen las oportunidades de buscar ayuda.
Ausencia o falta de disponibilidad de los padres.	Alguno de los padres se encuentra ausente, ya sea por el trabajo o debido a alguna enfermedad. Ello da más oportunidades para el abuso y reduce las posibilidades de pedir ayuda por parte del niño o de la niña.
Relación pobre entre padres e hijos (as)	Los niños y las niñas buscan el afecto y atención en personas externas, porque no las reciben en su familia.
Padrastrros.	Existe el tabú de que los padrastrros tienen menos inhibiciones contra el contacto incestuoso porque no tienen el lazo que surge cuando el niño o la niñas fue más pequeña.
Actividad sexual de los padres.	El que la madre o el padre sean solteros y tengan amantes de poca duración que se quedan en casa, da la oportunidad a desconocidos a tener un fácil acceso a los y las infantes.
Abuso sexual previo.	Las y los niños que han sido abusados anteriormente aprenden a comportarse de manera sexualizada, la cual es interpretada como una invitación por los abusadores.
Familias represivas o valores subculturales.	Las familias y subculturas en donde no se habla de sexualidad a los niños y niñas, promueve la ignorancia, lo cual crea un riesgo ya que carecen de conocimientos para reconocer el abuso así como, la falta de medios para pedir ayuda. Además, los hombres tienen la creencia de que es mejor satisfacer sus necesidades sexuales dentro de la familia o comunidad que ser infiel.

Fuente: Díaz et al. (2000).

1.3.6 Consecuencias en menores víctimas de abuso sexual infantil.

Son diversas las consecuencias biológicas, emocionales, conductuales, cognitivas y sociales que sufren las víctimas de abuso sexual infantil, a continuación se describen las más frecuentes.

La Asociación Mexicana Contra la Violencia a las Mujeres (COVAC, citada en Alarcón, et al., 1999), y Díaz et al. (2000), identifican otras características comunes a corto plazo alrededor de las agresiones sexuales:

- Órganos genitales y/o ano hinchados, con picazón, desgarres, perforaciones, fisuras, sangrado, cuerpos extraños y con dolor.
- Síntomas generados por enfermedades como la gonorrea, herpes, sífilis, VIH, candidiasis, etc., así como tumoraciones en región anogenital y/o paragenital.
- Autolesiones, arañazos, quemaduras, cortadas y contusiones.
- Irritación en el área ano-genital: dolores, picazón, hemorragias, magulladuras, desgarros, hinchazón y/o dolor al realizar deportes o al sentarse.
- Infecciones en las zonas genitales y/o en el tracto urinario; Infecciones urinarias.
- Problema en el control de esfínteres, dificultad para defecar y/o secreción uretral.
- Ulceras genitales y/o sangrado vaginal y/o rectal.
- Cefaleas o dolores de cabeza y/o dolor abdominal crónico.

También se presentan características emocionales y sociales a corto plazo como:

- Inhabilidad para funcionar, tendencia al suicidio, depresión severa, fantasías sobre contactos físicos de tipo sexual.
- Temor a la oscuridad, a los desconocidos, miedo a algún miembro de la familia (pariente o amigo), a dormir solo o sola en su propia habitación, a la soledad y angustia al permanecer con ciertos hombres o mujeres.
- Culpa ante la denuncia del abuso sexual, creencia de destrucción familiar al enviar al agresor (a) a la cárcel.
- Sentimiento de desamparo, repugnancia y falta de control de su propio cuerpo.

La Guía Básica de Prevención del Abuso Sexual Infantil (2002), también proporciona características emocionales y sociales a corto y mediano plazo:

Corto plazo.

- Cambios bruscos de estado de ánimo, irritabilidad y rebeldía.
- Sentimientos de venganza, ansiedad, agresividad o temor a ser agredido o agredida.
- Temor y hostilidad al agresor (a), así como rechazo a los adultos.
- Problemas en relaciones interpersonales y de integración social.

Mediano plazo.

- Depresión enmascarada o manifestada con trastornos de ansiedad, alimenticios (anorexia o bulimia), de sueño (insomnio y terrores nocturnos).
- Temor a la expresión sexual y/o distorsión del desarrollo sexual.
- Ideas o intentos de suicidio, conductas disyuntivas, drogadicción, alcoholismo y/o fuga del hogar.
- Excesivo interés por juegos sexuales y/o masturbación compulsiva.

Las consecuencias emocionales y sociales a largo plazo, de acuerdo a Alarcón, et al. (1999), son:

- Hostilidad y/o incapacidad para tener confianza en los demás.
- Depresión, ideas de suicidio, baja autoestima y/o enfermedades psicosomáticas.
- Utiliza la seducción para el inicio de relaciones de amistad; incapacidad para tener experiencias sexuales satisfactorias y/o preocupación por la sexualidad o negación de la misma, actividad sexual agresiva y persistente.
- Bajo autoconcepto; sentimiento de diferencia en comparación a las demás personas y/o relaciones familiares conflictivas.
- Disfunciones sexuales en la adultez y/o promiscuidad sexual e incluso prostitución.

Hay consecuencias cognitivas en el ámbito escolar inherentes a las consecuencias biológicas, emocionales y sociales antes mencionadas; entre ellas se encuentran:

Corto plazo.

- Bajo rendimiento escolar por la dificultad de atención y/o concentración, así como poca motivación para realizar tareas escolares.
- Problemas en la adaptación al ambiente social escolar aunado a una repentina baja en el rendimiento escolar.
- Lentitud para adquirir competencias cognitivas que se observa como un retraso en el desarrollo del conocimiento respecto a otros niños (as) no maltratados.
- Sentimiento de incapacidad para realizar tareas escolares, así como sentimiento de fracaso y/o vergüenza frente a problemas de aprendizaje.
- Sentimiento de inferioridad que se expresa con timidez y miedo o, por el contrario, comportamientos para llamar la atención de las personas que les rodean.
- Desconfianza ante contactos físicos, así como agresión con los pares que se expresa con conductas hostiles, como patear o gritar.
- Sentimientos de tristeza y desmotivación aunado a una construcción de una imagen negativa de sí mismo (a).
- Percepción del mundo como amenazante o poco seguro.

Mediano plazo.

- Repetición de ciclos escolares.
- Dificultad para escuchar y hablar con otros niños (as) y/o docentes.
- Trastornos de aprendizaje como dificultades al leer y escribir.
- Problemas para seguir un ritmo escolar normal.
- Ansiedad, angustia y/o depresión que puede estar acompañada de comportamiento autodestructivo.

Largo plazo.

- Fracaso escolar.
- Deserción escolar.

Por su parte, Díaz et al. (2000), resumen diversos indicadores comportamentales sexuales y no sexuales más frecuentes en niños y niñas abusadas víctimas de abuso sexual:

Tabla 9. Indicadores comportamentales sexuales y no sexuales en víctimas de abuso sexual infantil.

INDICADORES COMPORTAMENTALES	CONDUCTAS SEXUALES	Conductas sexuales.	Masturbación excesiva. Agresiones sexuales a niños o niñas más pequeños. Conductas sexuales con adultos. Conductas seductivas repetidas. Promiscuidad. Interés homosexual.
		Conocimientos sexuales.	Penetración digital. Erección. Eyaculación. Sensación al ser penetrado (a). Sexo oral o anal.
	CONDUCTAS NO SEXUALES	Desórdenes funcionales	Problemas de sueño: Pesadillas, miedo excesivo a la oscuridad, hablar durmiendo. Defecación y/u orina involuntaria Desórdenes del apetito(bulimia-anorexia) Estreñimiento mantenido y repentino con dolor. Dolencias corporales.
		Problemas emocionales.	Baja autoestima y pobre autoconcepto. Depresión y/o compulsividad. Cambios de humor repentinos. Ansiedad. Retraimiento. Fantasías excesivas. Conductas regresivas. Falta de control emocional. Fobias repetidas y variadas. Problemas psicósomáticos. Labilidad afectiva.
		Problemas conductuales.	Agresiones. Fugas. Conductas delictivas. Introversión. Conductas neuróticas. Hostilidad. Desconfianza. Relaciones destructivas. Uso de alcohol y drogas. Conductas autodestructivas. Intentos de suicidio. Irritabilidad.
		Problemas de desarrollo cognitivo.	Retrasos en el habla. Problemas de atención y concentración. Disminución en el rendimiento académico. Retraimiento. Retrasos en el crecimiento. Accidentes frecuentes. Psicomotricidad lenta. Hiperactividad.
		Problemas afectivos	Culpa y/o vergüenza. Sentimiento de ser merecedor (a) de la agresión.

Fuente: Díaz et al. (200)

De acuerdo a Groth (citado en Gamboa et al. s.f.), el trauma del abuso sexual se da en función de 4 factores:

- La potencialidad del trauma aumenta entre mayor acercamiento exista en la relación entre el niño o niña y el agresor (a), existiendo mayor gravedad cuando es la madre o el padre.
- Mayor será el daño entre más dure la experiencia.
- Hay mayor trauma a partir de una experiencia sexual más elaborada, estando la penetración en la experiencia más elevada y, en un grado menor, el exhibicionismo sin contacto físico.
- Tenderán a ser más negativas las experiencias que involucran agresión física.

Por su parte, Mc. Farlane (citado en Gamboa et al. s.f.), expone dos factores más:

- El niño o la niña tendrán sentimientos negativos y mayor culpabilidad si participan de la experiencia y la disfrutan.
- El o la menor será más dañado si los padres reaccionan de forma severa y emocional a la situación.

Finalmente, como se establece en la Guía Básica de Prevención del Abuso Sexual Infantil (2002), las consecuencias cognitivas en el ámbito escolar, biológico, emocional y social, pueden variar o presentarse de forma diferente en cada niño o niña víctima de abuso sexual, por lo que éstas características son sólo algunos ejemplos relevantes.

CAPÍTULO II. MÉTODO.

2.1 Planteamiento del problema.

La educación en sexualidad es un proceso de enseñanza-aprendizaje que comienza en la infancia, en donde los y las niñas deben aprender a sentirse valiosos y, por lo tanto, a considerar que tienen el derecho a ser amados, protegidos, comprendidos y respetados. Además, no debe contemplar a la sexualidad como un medio para manipular y emplear el poder o control sobre otros (as), ni como una vía para fomentar la culpabilidad y los complejos.

Ésta educación debe percibir a la sexualidad, en primera instancia, como una capacidad humana que sirve para sentir y, en segunda instancia, como un medio para establecer relaciones afectivas con uno (a) mismo (a) y con los demás, por ello, enseña cómo hacer positivas las relaciones.

Sin embargo, resulta asombroso que en la actualidad existe una insuficiencia en este tipo de educación, de esta manera, se contribuye a la ignorancia en los niños y las niñas ante el conocimiento y el valor de su propio cuerpo y el de los demás, aunado a la insuficiencia de medidas preventivas para que los y las niñas desarrollen estrategias de autocuidado ante cualquier tipo de maltrato, como lo es el abuso sexual.

Cabe resaltar que el abuso sexual ha estado presente en la sociedad durante mucho tiempo sin respetar edad, raza, posición económica o religión, sin embargo, el aspecto más preocupante en la actualidad es que las estadísticas mundiales demuestran que la población más vulnerable ante este tipo de problema es la infantil. La OMS (citada en Bayona y Mancipe, 2009), menciona que, a nivel mundial, un 20% de mujeres y entre un 5% y 10% de hombres fueron abusados sexualmente durante su infancia.

Para dar un panorama más amplio de la problemática que representa el abuso sexual a nivel mundial, la investigación "Aprovecharse del abuso. Una investigación sobre la explotación sexual de nuestros niños y niñas.", presentada en la ONU (2001), afirma que en el continente Asiático, en el país de Pakistán, por lo menos hay 1 denuncia por violación cada tres horas al día de algún menor; mientras que en Sri Lanka, estudiantes de secundaria y universitarios afirman haber sido víctimas de abuso sexual en su niñez: 12 % fueron niñas y 20% niños.

Por otra parte, una investigación realizada en Estados Unidos arrojó que, en el continente Americano, 1 de cada 5 niños y niñas que navegan en Internet reciben invitaciones sexuales, y cada año hay cerca de 104 mil menores víctimas de abuso sexual infantil (OMS citada en Bayona y Mancipe, 2009).

Mientras tanto, en México, la OMS (citada en Mendoza, 2009), afirma que hay aproximadamente 3 millones de víctimas de abuso sexual infantil. Debido a la magnitud del problema, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM citada en Mendoza, 2009), realizó investigaciones en donde se identificó que son las niñas, con una edad promedio de 5.7 años, quienes se encuentran más vulnerables a ser víctimas de un abuso sexual infantil. Sin embargo, los varones no están excluidos de sufrir abuso sexual. El Programa de Prevención de Abuso Sexual en niños y niñas (2008), expone que los niños son 9 veces más vulnerables de abuso sexual que los adolescentes de su mismo sexo.

En relación a estadísticas correspondientes al Distrito Federal, en el artículo periodístico titulado "PGJDF: 60% de víctimas de abuso sexual son menores", Fernández (2011), retoma lo indicado por Juana Camila Bautista, fiscal de Delitos Sexuales de la Procuraduría General de Justicia capitalina (PGJDF), quien menciona lo siguiente: "Sí, tenemos una alza y lamentablemente sí tenemos algunos casos de menores de edad que en los años pasados no se habían presentado", esto en respuesta al aumento del 17.5% en el delito de violación en el último bimestre del año 2011.

Continuando con el artículo, Fernández (2011), asegura que en 6 de cada 10 casos de abuso sexual y violación, que son registrados en el Distrito Federal, la víctima es un menor de edad, siendo el agresor un familiar o alguna persona conocida. Ésta información fue confirmada por la fiscal, la cual agrega que estos delitos no son denunciados debido a la vergüenza por parte de los familiares y las víctimas, por lo tanto, existe una cifra negra ante el abuso sexual infantil.

Por su parte, en el artículo "A.S.I. ¡Nunca más!", Adame (2009), coincide con lo anterior al afirmar que en México el abuso sexual infantil es el que menos documentado se encuentra, a pesar de que la frecuencia va aumentando cada día. Las estadísticas son escasas y no existe un sistema que permita identificar los casos y niveles de violencia que son ejercidos en los infantes, así como tampoco se conoce en realidad el número exacto de niños y niñas que han sido atendidos y puestos a disposición de las autoridades en el país. De esta

manera, no sólo se desconoce el número de niños y niñas que sufrieron abuso sexual y no fueron atendidos, sino el número de víctimas que recibieron atención.

Además, existen múltiples consecuencias emocionales, cognitivas y conductuales a corto, mediano y largo plazo en niños y niñas que han sido abusados sexualmente. Masip y Garrido (2007), señalan que estos menores pueden presentar problemas conductuales y académicos en la escuela, resultado de una sintomatología depresiva, baja autoestima, conducta suicida, trastornos adaptativos y/o ansiedad.

Es de suma importancia destacar que son los psicólogos educativos quienes, inmersos en esta tarea desde la orientación y la educación, pueden proporcionar la información adecuada para la adquisición del conocimiento en estrategias de autocuidado, para contribuir así a la prevención de un problema tan cercano como es el abuso sexual infantil. De acuerdo a Gárriz, Gay y Gispert (s.f.), son ellos quienes, junto con maestros, padres de familia y médicos, deben reconocer que la sexualidad forma parte de la vida de las personas. Ellos influyen en la sexualidad armónica, buscando un mayor grado de salud y bienestar para las personas a lo largo de su formación.

De acuerdo al EGEL PSI-E, que es empleado por el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval, 2011), el psicólogo educativo posee los conocimientos psicológicos, valores y habilidades para realizar dichos talleres al prevenir, investigar, planear, diagnosticar, evaluar e intervenir en el ámbito del comportamiento, para contribuir al bienestar individual y social, haciendo uso del juicio crítico y ético.

Así, Cantón y Cortés (1999), explican que es el psicólogo educativo quien emplea su conocimiento en las etapas psicoevolutivas, psicosociales y psicosexuales para apoyar y estimular el interés en los infantes por el conocimiento de la educación en sexualidad, la cual debe brindarse desde una edad temprana.

Dado lo anterior, en la presente investigación, se realizó un taller de intervención para contribuir a la solución de la problemática, haciendo uso de la educación en sexualidad y la prevención primaria para desarrollar estrategias de autocuidado ante el abuso sexual infantil en niños y niñas de 3° de Preescolar. Por ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Un programa de intervención de educación en sexualidad contribuye al desarrollo de estrategias de autocuidado para prevenir el abuso sexual infantil en niños y niñas de 3° de preescolar?

2.2 Objetivo General.

- Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención de estrategias de autocuidado a partir de la educación en sexualidad para la prevención primaria del abuso sexual infantil en niños y niñas de 3° de preescolar.

2.3 Objetivo Específico.

- Investigar qué conocen los niños y las niñas sobre sexualidad y estrategias de autocuidado encaminadas a la prevención primaria del abuso sexual infantil.

2.4 Tipo de estudio y diseño.

En la presente investigación se hizo uso de un informe empírico de tipo cuantitativo. Además, se utilizó el estudio descriptivo, el cual permitió recopilar diversa información acerca de las estrategias de autocuidado que las y los niños tenían y, posteriormente, se buscó ampliar dichas estrategias. Como lo menciona Hernández, Fernández y Baptista (2006), los estudios descriptivos permiten especificar propiedades y características importantes acerca de la investigación, describiendo tendencias de un grupo, en este caso, una muestra de niños y niñas de 3° de preescolar. Por lo anterior, en el presente trabajo de tesis se describió y recopiló información en un momento único, es decir, no existió una continuidad en el eje del tiempo, es decir, es una investigación transversal.

Fue una intervención sobre educación en sexualidad y prevención primaria para desarrollar estrategias de autocuidado. Debido a que se utilizó una evaluación inicial (Pre-test), una intervención y una evaluación final (Post-test), es un tipo de diseño cuasiexperimental (Hernández, Fernández y Baptista 2006).

X_1 ---- O ---- X_2

X_1 = Pre-test.

O= Intervención.

X_2 = Post-test.

2.5 Participantes y muestreo.

Se trabajó en el preescolar particular “Centro Pedagógico Anáhuac”, incorporado a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se encuentra formado por 60 alumnos en total, de los cuales se trabajó con 5 niñas y 11 niños, dando un total de 16, todos pertenecientes al 3° de Preescolar con edades entre 5 y 6 años de clase media.

El grupo fue asignado por la Directora del plantel, dado que los y las menores de éste se encuentran en 3° de preescolar, se ubican en la segunda infancia y cuentan con las características psicoevolutivas (etapa preoperacional) y psicosexuales (etapa fálica en transición a la etapa de latencia) requeridas para el presente trabajo de tesis.

2.6 Escenario.

El taller de intervención se llevó a cabo en el Centro Pedagógico Anáhuac, el cual es un colegio particular Bilingüe de educación inicial, con turno discontinuo, ubicado en Villa Panamericana al sur de la ciudad de México y corresponde a la delegación Coyoacán.

El centro está conformado por tres niveles; cuenta con cinco salones, dos para maternas, y tres para preescolares; así como un Departamento para la Dirección. Tiene un sanitario para niños y otro para niñas en el primer y segundo piso; una cocina, dos patios, un aula para las clases de Tae-Kwon Do, juntas con padres de familia o recreación de los y las estudiantes. El piso de dicho salón está cubierto con material de colchoneta y un espejo que abarca la pared central. La infraestructura e instalaciones se encuentran en buen estado.

En el salón de clase hay 25 sillas individuales y acordes al tamaño de los menores, 4 mesas octagonales, 2 ventanas grandes en forma de arco con vista a la Dirección, 1 pizarrón para trabajar con plumones de agua, una mesa grande para colocar materiales de las profesoras, dos estantes en donde se guardan los trabajos de los y las alumnas, además de dos percheros para colocar las mochilas o pertenencias de las y los niños.

2.7 Instrumento y procedimiento.

A continuación se presentan los resultados del jueceo, pilotaje, la estructura del instrumento final y el procedimiento del taller:

a) Resultados del Jueceo.

Se construyó un cuestionario auditivo y visual como pre y post test, el cual fue jueceado por 7 académicos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, los cambios se muestran a continuación:

- Imágenes con patrones homogéneos y aumento en su tamaño.
- Dibujos agrupados en viñetas para mejor localización.
- Imágenes en blanco y negro, así como mayor claridad en el trazo.
- Uso de hojas tamaño oficio para mostrar los esquemas.
- Modificación en el contenido de imágenes correspondientes a los reactivos 3 y 7.
- Mayor especificación en las instrucciones directas y orales.

b) Resultados prueba Piloto.

Se realizó una prueba piloto con el objetivo de detectar errores en el cuestionario auditivo y visual para mejorar el instrumento y corregir posibles fallas en el procedimiento del mismo. Ésta prueba se realizó con un grupo de 10 menores de 5 y 6 años que cursan 3° de preescolar, de los cuales 5 fueron niños y 5 fueron niñas. A continuación se describen las modificaciones al cuestionario auditivo y visual posteriores a la prueba piloto:

- Cambios en las instrucciones directas y orales en los reactivos 1, 2, 3, 4, 6, 8 y 10 para un mayor entendimiento.
- Modificación en las imágenes de los reactivos 3 y 7.

c) Instrumento final.

Posterior a los resultados proporcionados del Jueceo y del Pilotaje, se hizo una reconstrucción del instrumento auditivo y visual, el cual fue aplicado a 11 niños y 6 niñas de manera grupal. Se les entregó una hoja tamaño oficio correspondiente a cada reactivo, así como el material para ser resuelto.

El cuestionario se aplicó en cuatro sesiones del taller a manera de pre-test (dos sesiones) y post-test (dos sesiones). La primera sesión abarcó los primeros cinco reactivos con una duración de 60 minutos, y la segunda sesión abarcó los cinco reactivos restantes con una duración de 50 minutos.

Debido a que no todos los niños y las niñas de 5 y 6 años se encuentran en la etapa de lectoescritura, cada actividad del instrumento constó de imágenes diseñadas por ambas autoras de la presente investigación y dibujadas por Nayeli Martínez González, una de las autoras de la presente investigación. Los esquemas del niño y la niña son retomados de la enciclopedia “Educar en sexualidad y valores” de Gárriz, J.; Gay, J. y Gispert, C. (s.f.), y modificados por ambas autoras, con la finalidad de adaptarse a las instrucciones del presente instrumento. En la Tabla 2 se muestra una síntesis del instrumento auditivo y visual (Anexo 1):

Tabla 2. Descripción instrumento final.

Reactivo.	Instrucciones.	Evaluación.
1	a) Pon una paloma en el dibujo que está feliz, b) Marca con un tache a la persona que está triste, c) Pon un círculo el dibujo que está preocupado, d) Marca una línea debajo del dibujo que está enojado y e) Pon un cuadrado en el dibujo que podrías ayudar a sentirse mejor.	Por percepción.
2	a) ¿Cómo te sientes hoy? Colorea el dibujo que se parece a cómo te sientes en estos momentos.	Por percepción.
3a	-Les vamos a dar un sobre con los siguientes recortes: a) corazón, b) pulmones, c) estómago, d) intestinos, e) cerebro, f) ojos, g) boca, h) nariz e i) orejas.	Por conocimiento
3b	-Ahora van a pegar los recortes en el dibujo del cuerpo humano. Los pueden pegar en donde ustedes crean que van. Con una línea, vas a unir cada figura con una parte del cuerpo. j) ¿Con qué parte del cuerpo puedes saborear una manzana?, k) ¿Con qué parte del cuerpo puedes ver un arcoíris?, l) ¿Con qué parte del cuerpo puedes escuchar una campana?, m) ¿Con qué parte del cuerpo puedes oler una flor? y n) ¿Con qué parte del cuerpo puedes sentir o tocar un oso de peluche?	Por percepción.
4	a) Colorea con color rosa la cara del niño, b) Colorea con color azul la cara de la niña, c) Pon en un cuadrado el dibujo del pene y d) Pon en un círculo la vulva.	Por conocimiento
5	a) Tacha en donde se encuentra tu pene o tu vulva.	Por conocimiento.

Reactivo.	Instrucciones.	Evaluación.
6	a) Pinten con el color verde a las personas que les dan medicinas a sus papás para que ustedes se curen cuando están enfermos. Ellos pueden tocar partes de tu cuerpo como los brazos, piernas, genitales, pecho, estómago, entre otras, para encontrar el lugar en donde te duele y b) Pinten con color morado a las personas que les ayudan a que estén limpios sus penes o vulvas, sus brazos, sus piernas, su estómago, entre otras partes de su cuerpo para que ustedes huelan y se sientan mejor.	Por conocimiento.
7	-Pon un tache en los dibujos de las sensaciones del NO o desagradables. a) Mujer jalando a un niño, b) Una niña y un niño abrazando y buscando afecto de hombre. c) Hombre y mujer peinando a un niño y a una niña. d) Un hombre y una mujer bañando a una niña. e) Secreto de confianza para una fiesta de cumpleaños. f) Un hombre amenazando con golpear a una niña. g) Secreto que hace daño y abuso sexual de un hombre hacia un menor, h) Secreto que hace daño y abuso sexual de una mujer hacia un menor, i) Niño y niña tomados de las manos.	Por percepción.
8	-Pon un círculo en las imágenes que corresponden a tus derechos. a) Niño y niña discriminando a otra niña, b) Niño y niña con libre expresión, c) Mujer prohibiendo jugar a una niña, d) Niña jugando con coche y un niño jugando con muñeca. e) Hombre y mujer maltratando físicamente a un niño. f) Hombre y mujer ignorando a un niño y una niña. g) Hombre y mujer abrazando a una niña y a un niño. h) Doctor y doctora atendiendo a un niño. i) Niño con un libro tirado sin derecho a la educación. j) Niña leyendo un libro. k) Doctor y doctora negando atención médica a una niña.	Por conocimiento.
9	-En la hoja que te vamos a dar, dibújate.	Por percepción.
10	a) Dibuja a tu familia, b) Si tienes confianza en alguien del dibujo, pon un círculo en esa o esas personas y c) Si no tienes confianza en alguien del dibujo, pon un cuadrado en esa o esas personas.	Por percepción.

La forma de calificación se dividió en evaluación por conocimiento y evaluación por percepción. Lo anterior se basa en lo que resaltan Botia, Catalán y Font, (2007), al explicar que no se debe dar únicamente importancia a los conocimientos teóricos, sino también a la manera en la que los y las niñas perciben el mundo exterior. Por lo tanto, en la evaluación del instrumento, no se deja a un lado el hecho de que la percepción y el conocimiento son inherentes.

Para la calificación de los reactivos por percepción, se consideró a Sánchez (1988), quien explica que la percepción es un contacto directo con la realidad y tiene como función entender e interpretar la afinidad de sensaciones que los sujetos experimentan a partir de los cinco sentidos. Estos suministran datos específicos acerca del ambiente y la percepción es la encargada de interpretar la información sensorial de dichos estímulos para que el sujeto interiorice una imagen significativa y coherente del mundo.

Por otro lado, para la calificación de los reactivos por conocimiento, se tomó en cuenta a González (2005), el cual explica que el conocimiento teórico se relaciona a conceptos científicos, es decir, están más relacionados a los aspectos teóricos.

d) Procedimiento del taller.

Se pidió autorización a la Directora del “Centro Pedagógico Anáhuac”, quien mostró una actitud favorable hacia el taller, así como por la enseñanza en sexualidad, que se iba a proporcionar a los y las niñas, con la finalidad de desarrollar las estrategias de autocuidado ante el abuso sexual infantil. También demostró interés en que los padres y docentes se vieran involucrados en el taller, debido a que son los adultos más cercanos a los y las niñas.

El taller fue dirigido a niños y niñas de 3° de preescolar y se destinaron 14 sesiones en total, distribuidas en 2 sesiones por semana, con una duración entre 1 hora y 1 hora y media. Se incluyó una sesión inicial como plática informativa en donde se solicitó a los padres de familia información acerca del núcleo familia de los(as) niñas (Anexo 2A). También se llevó a cabo una sesión final para la devolución de resultados hacia los padres y los docentes, los cuales mostraron aceptación por el presente taller.

Las sesiones del taller se basaron en actividades lúdicas debido a que, de acuerdo al PEP (2011), Van-Dijk (2007), Vygotsky (citado en Vóronova, 1987), entre otros, es a través del juego que los y las niñas representan las acciones de su vida cotidiana; es la herramienta con la cual desarrollan potencialidades y cambios en sus relaciones interpersonales, en la interacción con su entorno espacio-tiempo, en el conocimiento de su cuerpo, en el lenguaje y en sus pensamientos. Las actividades se construyeron en base al desarrollo psicoevolutivo (etapa preoperacional y segunda infancia), psicosexual (etapa fálica en transición a la etapa de latencia), y el desarrollo moral (nivel preconventional) en los niños(as) de 5 y 6 años.

Cabe resaltar que para la construcción de la actividad “Yo soy un superhéroe que puede pedir ayuda”, de la sesión 10, se tomó en cuenta una dinámica vivencial a la que acudimos

las autoras del presente trabajo, la cual, se llevó a cabo en el área de prevención de La casa de la Sal A.C.

Para la elaboración del taller se tomaron en cuenta diversas consideraciones éticas de acuerdo al Código ético del Psicólogo, expuesto en la Asociación Mexicana Alternativa en Psicología (AMAPSI, 2011). Se tuvo cuidado al trabajar con los y las menores, garantizando la protección de sus derechos a través de una adecuada educación en sexualidad relacionándola a la afectividad, así como el mantener el anonimato de los y las niñas mediante el respeto a su intimidad.

El taller está fundamentado por ejes temáticos que se retoman de Botia, Catalán y Font (2007), y fueron ampliados y modificados por las autoras del presente trabajo de tesis. Los ejes y contenidos de los mismos se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Ejes y contenidos.

Eje.	Contenido.
Eje 1. Me relaciono conmigo.	Representación de sí mismo y establecimiento de relaciones positivas consigo mismo y con los demás. (Autoconcepto, autoestima y afectividad)
Eje 2. Me relaciono con las demás personas.	Reconocimiento de los derechos infantiles, respeto hacia las emociones y sentimientos de los demás, tipos de familia y adultos de confianza y desconfianza.
Eje 3. Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.	Importancia de los sentidos para conocer el mundo; sensaciones agradables y desagradables; relación con las demás personas mediante la vista, el olfato, el gusto, el oído y el tacto; expresión de sentimientos mediante los sentidos; libertad de expresar sentimientos y sensaciones agradables y desagradables mediante palabras.
Eje 4. Conozco mi cuerpo y el de los demás.	Reconocimiento de diferencias e igualdades entre sexos niña y niño; utilización adecuada para nombrar los genitales externos del niño y de la niña; diferencias e igualdades físicas y comportamentales generales entre ambos sexos.
Eje 5. Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.	Identificación de factores de riesgo ante el abuso sexual, cuidados de higiene y salud por parte de los padres y los médicos, conocimiento de los derechos infantiles, contactos buenos o apropiados (sensación del SÍ), contactos malos o inapropiados (sensación del NO), secretos de confianza y secretos que hacen daño, importancia de pedir ayuda a los adultos de confianza.

Por último, en la Tabla 2 se muestra, a manera de síntesis, la estructura del taller en base al número de sesión, actividad, eje, contenido, objetivos, evaluación y materiales que fueron empleados. Para mayor detalle del presente taller,

Tabla 2. Estructura del taller.

N. sesión (duración)	Actividades y ejes	Contenidos	Objetivos	Evaluación	Materiales
Sesión 1. (1 hora) "Conociendo la educación en sexualidad y afectividad en niños y niñas de preescolar."	Actividad 1. "Debate con padres de familia y docentes." Ejes: Abarca los 5 ejes temáticos del taller.	Sexualidad y afectividad; educación en sexualidad; desarrollo en etapa preescolar; abuso sexual infantil; ejes temáticos; estrategias de autocuidado y prevención; educación conjunta familia-escuela.	Explicar contenidos y objetivos del taller; explicar importancia de una educación conjunta familia-escuela en la educación en sexualidad y afectividad.	Debate.	Proyector y Lap Top.
Sesión 2. (1 hora) "¿Y tú qué sabes de sexualidad? (I parte)"	Actividad 1. "Aplicación del pre-test. (1ra parte)" Ejes: Abarca los 5 ejes temáticos del taller.	Ejes: 1. "Me relaciono conmigo." 2.- "Me relaciono con las demás personas." 3.- "Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos." 4.- "Conozco mi cuerpo y el de los demás." 5.- "Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás."	Identificar conocimientos previos relacionados a la educación en sexualidad de los niños y niñas de 3° de preescolar.	Expresión de conocimientos previos.	Fotocopias reactivos 1, 2, 3, 4 y 5; recortes y sobres; prittts y colores; grabadora; C.D. juegos y cantos para niños preescolar.
Sesión 3. (1:30 horas) "Y tú qué sabes de sexualidad? (II parte)" "El árbol de la sexualidad."	Actividad 1. "Aplicación del pre-test. (2da parte)" Ejes: 1, 2 y 3.	1.- "Me relaciono conmigo" 2.- "Me relaciono con las demás personas" 3.- "Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos".	Identificar conocimientos previos (autocuidado en temas de educación sexual).	Expresión de conocimientos previos.	Reactivos 6-10; dos hojas en blanco para c/d niño y niña; colores/lápiz.
	Actividad 2. "Mapa mental relativo al taller" Ejes: Abarca los 5 ejes temáticos del taller.	5 ejes: "Me relaciono conmigo."; "Me relaciono con las demás personas."; "Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos."; "Conozco mi cuerpo y el de los demás."; "Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás."	Que las y los niños conozcan el contenido del taller a través de un mapa mental de los ejes temáticos.	Participación en la reconstrucción del árbol de la sexualidad.	Cartel del árbol de la sexualidad.
Sesión 4. (1:30 horas) "Te presento a mi títere."	Actividad 1. "Elaboración de un autotítere" Eje: 1 "Me relaciono conmigo."	Autoconcepto. Autoestima.	Realizar un títere a partir del autoconcepto del niño y la niña.	Representar autoconcepto a través de la elaboración del autotítere.	Resistol; pinceles, plumones; tijeras; molde y ropa para autotíteres; estambre; ojos móviles; Autotíteres de expositoras.

N. sesión (duración)	Actividades y ejes	Contenidos	Objetivos	Evaluación	Materiales
“El títere parlanchín.”	Actividad 2. “Preguntas referentes a su autoconcepto.” Eje: 1 “Me relaciono conmigo.”	Autoconcepto. Autoestima.	Que las y los niños respondan preguntas relacionadas a su autoconcepto a través del auto-títere.	Responder a las preguntas formuladas por los títeres de las expositoras.	Títeres de las expositoras del taller; y Auto-títere de cada niño(a).
“Yo soy muy importante.”	Actividad 3. “Mi títere se parece a mí, es muy importante porque...” Ejes: 1 y 2.	Autoconcepto. Autoestima.	- Expresión de cualidades propias de la personalidad de cada niño y niña a través del auto-títere.	Expresar cualidades de personalidad.	- Auto-títere de cada niño y niña.
Sesión 5. (1:30 horas) “El pozo de los deseos.”	Actividad 1. “Soy bueno para... y deseo mejorar en” Eje: 1.	Autoestima.	Identificar aquello que se quiere mejorar a través del autoconocimiento.	Expresión de sus deseos en relación a sus metas por cumplir.	Pozo de los deseos/fichas; grabadora y C.D. Juegos y cantos para preescolar.
“Mi familia es de un cuento.”	Actividad 2. “Cuento sobre los diferentes tipos de familias.” Eje: 2.	Identificación y confianza del núcleo familiar.	Que los niños y las niñas reconozcan los tipos de familias y la confianza en el núcleo familiar.	Identificar los diferentes tipos de familias y el propio núcleo familiar.	Cuento de animales y dibujos de animales; Imanes: hojas blancas y colores.
“Mi amigo(a) me guía por el camino.”	Actividad 3. “Dirigir el camino del amigo(a)” Ejes: 2 y 3.	Confianza en las personas y en los iguales.	Desarrollar la confianza y empatía a partir de vivencias de movimiento.	Participación de las y los niños (confianza hacia los demás).	Espacio amplio para realizar desplazamientos.
Sesión 6. (1:30 horas) “Confiado en mi maestro(a).”	Actividad 1. “Maestro(a) como guía, escucha y apoyo.” Ejes: 2 y 3.	Confianza hacia el maestro.	Desarrollar confianza entre maestro, alumnos y alumnas.	Participación a partir de la explicación acerca de la confianza en el maestro(a)	Espacio amplio; grabadora y C.D. Juegos y cantos para preescolar.
“Te veo, te veo ¿Y tú me ves?”	Actividad 2. “Mímica con gestos para representar sentimientos.” Ejes: 2 y 3.	Uso de la vista para reconocer sentimientos. Expresión de sentimientos mediante el cuerpo.	Interpretar sentimientos mediante la observación de gestos.	Interpretar emociones; responder preguntas (apoyo a los demás).	Espacio amplio; impresión de caras con sentimientos.

N. sesión (duración)	Actividades y ejes	Contenidos	Objetivos	Evaluación	Materiales
"Escucho mis sentimientos"	Actividad 3. "Melodías para expresar sentimientos" Ejes: 1 y 3.	Uso del oído para identificar sentimientos. Expresión verbal y corporal de sentimientos.	Identificar sentimientos mediante y expresarlos a partir de la escucha de melodías.	-Compartir sentimientos generados mediante la escucha de diferentes melodías.	Pistas musicales; grabadora; auto-títere de los niños y niñas.
Sesión 7. (1:30 horas) "Huelo, saboreo y siento..."	Actividad 1. "Identificación de aromas, alimentos y objetos mediante los sentidos." Ejes: 1 y 3.	Sensaciones agradables (Sensación del Sí) y sensaciones desagradables (Sensación del No).	Identificar sensaciones agradables y/o desagradables mediante los sentidos.	Identificación de los diversos sabores, aromas y texturas.	Frascos de aromas; contenedores de comida; pañoletas; contenedores de texturas.
"¿Sí o NO?"	Actividad 2. "Representar figuras hacia un compañero (a)." Ejes: 3 y 5.	Reconocer la sensación del Sí y sensación del No.	Expresar sensaciones del SI o del NO mediante la confianza con las demás personas.	Expresión a través del contacto corporal hacia los compañeros.	Imágenes de figuras; grabadora y música; plumas de ave.
"¿Me gusta o no me gusta?"	Actividad 3. "Elección de un dibujo que representa cómo me siento" Eje: 1.	Sensación del Sí y sensación del NO. Identificación de emociones primarias en sí mismos y en las demás personas.	Identificar la forma de sentir a lo largo del taller a través de la selección de un dibujo. Desarrollo de empatía.	Reconocer sensaciones del SI o del NO; Identificar emociones primarias.	30 fotocopias de emociones primarias; colores.
Sesión 8. (1:30 horas) "Mi cuerpo y mis palabras lo dicen todo."	Actividad 1. "Situaciones desagradables o agradables" Ejes: 1, 3 y 5.	Comunicación asertiva y toma de decisiones. Experiencias previas de sensaciones del Sí y del NO.	Expresar sentimientos a partir de experiencias previas del Sí o del NO.	Participar mediante la expresión verbal y corporal.	Lista de situaciones del Sí y del NO; grabadora y C.D.
"¿Mi cuerpo es como el tuyo?"	Actividad 2. "Partes internas y externas del cuerpo" Eje: 4.	Funcionamiento y ubicación de algunas partes internas y externas del cuerpo humano.	Conocer algunas partes del cuerpo internas y externas.	Identificación, funcionalidad y nombramiento de las partes del cuerpo.	Esquemas del niño y de la niña (pene, vulva y nalgas); órganos internos.
Sesión 9. (1:30 horas) "Un camino derecho."	Actividad 1. "Derechos, antiderchos y obligaciones de los y las niñas" Eje: 5.	Derechos infantiles. Obligaciones infantiles. Los derechos como sensaciones del SI y los antiderchos como sensaciones del NO.	Conocer los derechos y antiderchos del niño(a). Conocer las obligaciones de los niños y niñas.	Identificar los derechos (Estrategias de autocuidado) Reconocer obligaciones infantiles.	Dibujos de derechos y antiderchos.

N. sesión (duración)	Actividades y ejes	Contenidos	Objetivos	Evaluación	Materiales
"Somos diferentes pero valemos igual." "Telaraña del respeto."	Actividad 2. "¿Qué distingue al hombre de la mujer?" Ejes: 2 y 5.	Igualdad de género en cuanto a capacidades, habilidades y gustos.	Reconocer características comportamentales de género (hombre-mujer).	Identificar diferencias y similitudes en gustos y capacidades de hombres y mujeres.	Vestimenta de esquemas niño (a); imágenes de juegos infantiles y oficios.
	Actividad 3. "Compartir intereses/deseos y gustos/disgustos" Ejes: 1, 3 y 5.	Valor del respeto. Relación entre la toma de decisiones y el respeto a las mismas.	Fomentar la toma de decisiones a través del respeto a sí mismo y a los demás.	Poner en práctica el valor del respeto en las diferencias personales.	Estambre; impresión de preguntas de la "Telaraña del respeto".
Sesión 10. (1:30 horas) "Los secretos de los títeres."	Actividad 1. "Obra de teatro sobre el abuso sexual y estrategias de autocuidado" Ejes: 1 y 5.	Contactos apropiados y no apropiados. Secretos de confianza y secretos que hacen daño. Personas de confianza en situaciones de riesgo ante el abuso sexual. Comunicación. Amistad y respeto.	Identificar acciones relativas al abuso sexual infantil. Identificar contactos del Sí, del NO y secretos de confianza o que hacen daño.	Diferenciar contactos del Sí y del NO; secretos que hacen daño y secretos de confianza. Reconocer personas de confianza en situaciones de riesgo.	Telón, títeres y guión para obra de teatro; grabadora y C.D. Juegos y cantos.
"¿Quiénes pueden cuidarme."	Actividad 2. "Higiene y salud por parte de los padres y los médicos" Eje: 5	Higiene y salud como contactos del Sí. Imágenes de abuso que se muestran en el instrumento para el pre-test y post-test. Personas de confianza y desconfianza.	Identificar situaciones adecuadas para la higiene y salud por adultos. Identificar contactos no adecuados.	Diferenciar contactos para la higiene personal del niño(a) de contactos de abuso sexual.	Imágenes padres y médicos como personas de confianza. Imágenes de abuso por parte de adultos.
"Yo soy un superhéroe que puede pedir ayuda."	Actividad 3. "Metáfora y estrella del superhéroe". Ejes: 1,2	Confianza en adultos. Expresión de sensaciones del Sí y del NO.	Identificar personas de confianza a quienes pueden acudir en caso de riesgo ante un abuso sexual.	Libre expresión de sensaciones del Sí y del NO hacia las personas en quién más confían.	Impresión de metáfora para expositoras; estrellas distintivas de superhéroe; antifaces.

N. sesión (duración)	Actividades y ejes	Contenidos	Objetivos	Evaluación	Materiales
Sesión 11 (1 hora) "Jugando con Neki y Tika."	Actividad 1. "Juego de mesa representativo a los ejes del taller" Ejes: Abarca los 5 ejes temáticos del taller.	5 ejes: "Me relaciono conmigo."; "Me relaciono con las demás personas."; "Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos."; "Conozco mi cuerpo y el de los demás."; "Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás."	Identificación y reconocimiento de los temas vistos en el taller	Reconocimiento y participación en los diferentes tópicos vistos en el taller.	Tablero con juego de serpientes y escaleras; fichas de Neki y de Tika; preguntas de casillas y dado.
Sesión 12. (1 hora) "Yo soy un superhéroe que puede pedir ayuda."	Actividad 1. "Jugando con papás y docentes". Ejes: Abarca los 5 ejes temáticos del taller.	5 ejes: "Me relaciono conmigo."; "Me relaciono con las demás personas."; "Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos."; "Conozco mi cuerpo y el de los demás."; "Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás."	Recordar con padres, docentes y alumnos los temas vistos en el taller a manera de retroalimentación.	Reconocimiento en conjunto con padres, docentes y alumnos de los diferentes tópicos vistos en el taller.	Tablero con juego de serpientes y escaleras; fichas de Neki y de Tika; preguntas de casillas y dado.
Sesión 13. (1:30 horas) "¿Qué me gustó y qué no del taller." "¿Qué aprendí en mi taller?" (I parte)"	Actividad 1. "Evaluación del taller" Ejes: Abarca los 5 ejes temáticos del taller.	5 ejes: "Me relaciono conmigo."; "Me relaciono con las demás personas."; "Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos."; "Conozco mi cuerpo y el de los demás."; "Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás."	Recordar las actividades del taller. Reconocer las actividades más significativas.	Identificar las actividades más significativas del taller.	Impresiones de evaluación; colores; grabadora y C.D. Juegos y cantos para niños y niñas de preescolar.
	Actividad 2. "Aplicación del post-test. (1ra parte)" Ejes: Abarca los 5 ejes temáticos del taller.	5 ejes: "Me relaciono conmigo."; "Me relaciono con las demás personas."; "Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos."; "Conozco mi cuerpo y el de los demás."; "Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás."	Identificar conocimientos posteriores al taller relacionados a la educación en sexualidad de los niños y niñas de 3° de preescolar.	Expresión de conocimientos posteriores al taller.	Fotocopias de reactivos 1, 2, 3, 4 y 5; Recortes y sobres reactivo 3; prittts; colores; grabadora y C.D juegos y cantos.
Sesión 14. (1 hora) "¿Qué aprendí en mi taller?" (II parte)"	Actividad 1. "Aplicación del post-test. (2da parte)" Ejes: 1, 2 y 3	1.- "Me relaciono conmigo" 2.- "Me relaciono con las demás personas" 3.- "Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos".	Identificar conocimientos posteriores al taller relacionados a la educación en sexualidad de los niños y niñas de 3° de preescolar.	Expresión de conocimientos posteriores al taller.	-Fotocopias reactivos 6, 7, 8, 9 y 10; dos hojas en blanco para cada niño(a); colores y lápiz; grabadora y C.D.

CAPÍTULO III RESULTADOS.

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados cuantitativos del Pre-test, Post-test y la Evaluación del taller.

Análisis del Pre-Test y Post-Test.

El análisis cuantitativo se obtuvo mediante frecuencias absolutas para obtener los porcentajes correspondientes a los reactivos, posteriormente, se realizó el análisis cualitativo pertinente. A continuación, se presenta una descripción de cómo se obtuvieron los puntajes de los(as) niñas en el Pre-test y Post-test.

El cuestionario auditivo y visual fue evaluado a partir de 10 reactivos que incluyen diversas instrucciones verbales. La forma de calificación se dividió en reactivos por conocimiento y reactivos por percepción, y se calificó de la siguiente manera:

Tabla 3. Valores para la evaluación.

Evaluación por conocimiento.	Evaluación por percepción.
1→ Se conoce	1→ Percepción amplia.
0→ No se conoce.	0→Percepción reducida.

Los conceptos de percepción amplia y percepción reducida se definen a continuación:

- Percepción amplia: Es la construcción realista sobre la imagen del mundo a partir de la observación, para distinguir e interpretar la realidad física, natural y social, lo cual permite la toma de decisiones (Artículo “Fomentar la Autoestima en los Niños”, del Gabinete Psicopedagógico, s.f., PEP, 2011 y Sánchez, 1988).
- Percepción reducida: Es la construcción distorsionada sobre la imagen del mundo a partir de la observación, por lo que la limitada distinción e interpretación de la realidad física, natural y social, no permite la toma de decisiones asertivas (Artículo “Fomentar la Autoestima en los Niños”, del Gabinete Psicopedagógico, s.f. y Sánchez, 1988).

Los reactivos que se calificaron por percepción se relacionan más a las experiencias y sensaciones a partir de los cinco sentidos. Existen competencias establecidas por diversos

autores, en donde la falta o el fortalecimiento de las mismas implica tener una percepción reducida o amplia; éstas son las siguientes:

- Toma de conciencia sobre su cuerpo y la capacidad del mismo (PEP, 2011).
- Reflexión sobre lo que observan en el medio ambiente y de las sensaciones que se dan a través de los sentidos, de lo cual, dependen la toma de decisiones (Smith et al. 1997).
- La imagen que tienen sobre el mundo (como seguro o amenazante) a partir de la observación para distinguir e interpretar su realidad física, natural y social (Sánchez, 1988).
- La toma de conciencia sobre los valores (juicio moral) y el respeto propio y hacia los(as) demás (PEP 2011).

Para la calificación de percepción en el reactivo 9, se utilizaron algunos indicadores de la prueba proyectiva de la figura humana propuestos por Koppitz (citada en Esquivel, Heredia y Lucio, 1999), debido a que el dibujo de los niños(as) es una proyección de su propia existencia y de lo que los(as) rodea, es decir, lo que dibujan son una serie de asociaciones afectivas que están en función de su experiencia personal.

A pesar de que la prueba de la figura humana no fue aplicada a los niños(as), los indicadores emocionales relativos a la autoestima fueron utilizados en el instrumento auditivo y visual para ser calificados como percepción amplia y reducida, ello para relacionar los conceptos de autoestima propuestos por Koppitz con el fortalecimiento de las estrategias de autocuidado trabajadas en el taller.

Por lo tanto, para la calificación de la autoestima en el reactivo 9, se utilizaron los indicadores y la forma de calificación como se muestra en la Tabla 4:

Tabla 4 Correlación entre indicadores propuestos por Koppitz y la evaluación del instrumento auditivo y visual.

Indicadores y evaluación de acuerdo a Koppitz.	Evaluación por percepción amplia y reducida en el instrumento.
<p>- Tamaño figura esperada (mayor a 5cm. de altura). Asociada con la seguridad en sí mismo (a) y facilidad para relacionarse consigo mismo (a) y con las demás personas.</p> <p>- Tamaño figura pequeña (5cm. o menos de altura). Asociada con la timidez, inseguridad, retraimiento o depresión.</p> <p style="text-align: center;">Nota: La figura grande es indicador relevante en la etapa adulta, no así en la infantil (Koppitz, citada en Esquivel, Heredia y Lucio 1999).</p>	<p>↔ 1→ Percepción amplia. Tamaño figura esperada.</p> <p>↔ 0→ Percepción reducida. Tamaño figura pequeña.</p>
<p>- Trazo con línea normal. Adecuación del niño o la niña con su propio ambiente mediante la toma de decisiones, seguridad, tranquilidad y relación positiva consigo mismo y los demás.</p> <p>- Trazo con línea muy fina y/o reforzada. La primera es la inadecuación del niño o la niña con su propio ambiente debido a reflejar timidez, inseguridad y facilidad para ser manipulado. La segunda demuestra irritabilidad, inseguridad y/o falta de toma de decisiones.</p>	<p>↔ 1→ Percepción amplia. Trazo con línea normal.</p> <p>↔ 0→ Percepción reducida. Trazo con línea muy fina y/o reforzada.</p>

Por otra parte, para la calificación del autoconcepto en el reactivo 9 (Tabla 5), se retomó la interpretación de Van Dijk (2007), debido a que Koppitz no muestra una interpretación específica para el autoconcepto:

Tabla 5 Correlación entre indicadores propuestos por Van Dijk y la evaluación del instrumento auditivo y visual.

Interpretación de Van Dijk.	Evaluación por percepción amplia y reducida en el instrumento.
<p>- Dibujarse de acuerdo a su propio sexo. Implica un reconocimiento de características físicas. Se relaciona a una autclasificación de género, pertenecer a un grupo determinado, es decir, identificarse como niño o niña. Esta identidad se aprende a partir del contexto social.</p> <p>- Dibujarse de acuerdo al sexo contrario. De acuerdo a Van Dijk (2007), implica una autclasificación contraria al propio género, sin embargo, este no es un aspecto que denote homosexualidad.</p>	<p>↔ 1→Percepción amplia. Dibujarse de acuerdo a su propio sexo.</p> <p>↔ 0→Percepción reducida. Dibujarse de acuerdo al sexo contrario.</p>
<p>- Identificación de sí mismos junto con objetos. Existe una percepción amplia en relación al autoconcepto al identificar características físicas y aspectos comportamentales propios.</p> <p>- Identificación de sí mismos sin objetos. Percepción reducida en relación a los propios aspectos comportamentales del niño y la niña.</p>	<p>↔ 1→Percepción amplia. Identificación de sí mismos junto con objetos.</p> <p>↔ 0→Percepción reducida. Identificación de sí mismos sin objetos.</p>

En la calificación del reactivo 10, se retomó la interpretación de Van Dijk (2007), para la identificación de la familia, así como el reconocimiento de personas de confianza y desconfianza. Lo anterior se evaluó de la siguiente manera (Tabla 6):

Tabla 6 Correlación entre indicadores propuestos por Van Dijk y la evaluación del instrumento auditivo y visual.

Interpretación de Van Dijk.	Evaluación por percepción amplia y reducida en el instrumento.
<p>- Identificación de la familia de los niños y niñas de preescolar. De acuerdo a Van Dijk (2007), favorece el reconocimiento de la familia como el primer ámbito de seguridad y confianza.</p> <p>- Omisión de algún miembro de la familia. De acuerdo a Van Dijk (2007), no se reconoce con claridad la constitución del propio ámbito familiar.</p>	<p>↔ 1→Percepción amplia. Identificación de los miembros de la familia.</p> <p>↔ 0→Percepción reducida. Omisión de algún miembro de la familia.</p>
<p>- Identificación de personas de confianza en el ámbito familiar. De acuerdo a Van Dijk (2007), favorece el reconocimiento de personas de confianza a quienes se puede expresar sentimientos de agrado o desagrado.</p> <p>- No identificarlas como personas de confianza ni desconfianza.</p>	<p>↔ 1→Percepción amplia. Identificación de personas de confianza mediante un círculo.</p> <p>↔ 0→Percepción reducida. No identificarlas como personas de confianza ni desconfianza.</p>
<p>- Identificación de personas de desconfianza. De acuerdo a Van Dijk (2007), de esta manera aumenta el autocuidado al reconocer a personas que no pueden brindar seguridad o cuidados.</p> <p>- No identificarlas como personas de confianza ni desconfianza.</p>	<p>↔ 1→Percepción amplia. Identificación de personas de desconfianza mediante un cuadrado.</p> <p>↔ 0→Percepción reducida. No identificarlas como personas de desconfianza ni de confianza.</p>
<p>- Identificación de sí mismos como personas de confianza. De acuerdo a Van Dijk (2007), implica un fortalecimiento en la autoestima y autoconcepto de los niños y niñas al considerarse a ellos mismos como personas confiables y con la capacidad de autoprotegerse.</p> <p>- No identificación a sí mismos(as) como personas de confianza ni desconfianza.</p>	<p>↔ 1→Percepción amplia. Identificación de sí mismos como personas de confianza mediante un círculo.</p> <p>↔ 0→Percepción reducida. No identificación de sí mismos como personas de confianza.</p>

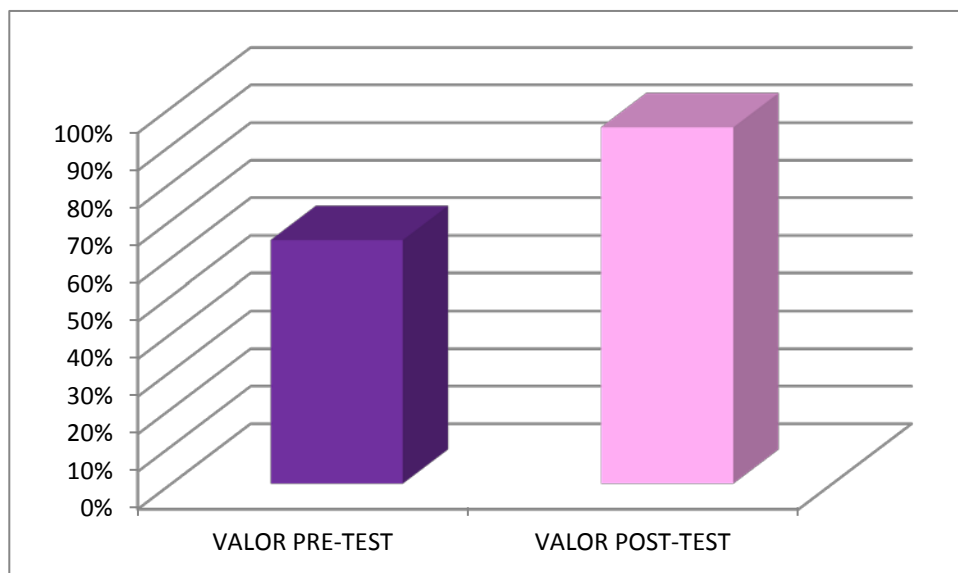
Considerando lo anterior, los porcentajes obtenidos por los niños y niñas en el Pre-test y Post-test, se presentan en las siguientes tablas y gráficas correspondientes al conocimiento o percepción.

PORCENTAJES TOTALES DEL PRE-TEST Y POST-TEST.

Cuadro 1: Porcentajes totales obtenidos en el Pre-test y Post-test.

VALOR PRE-TEST	VALOR POST-TEST
65%	95%

Gráfica 1: Porcentajes totales obtenidos en el Pre-test y Post-test



En el Pre-test los niños y niñas obtuvieron un total de 65% en respuestas de conocimiento y percepción amplia; mientras que en el Post-test se obtuvo un 95%. Lo anterior significa que los y las niñas, en el Pre-test, tenían una percepción reducida y una falta de conocimiento en sus estrategias de autocuidado, mientras que en el Post-test, se obtuvo un fortalecimiento en la percepción y en el conocimiento en la capacidad de asumir actitudes y conductas de autoprotección y autocuidado ante el abuso sexual infantil en los y las niñas.

REACTIVOS EVALUADOS POR CONOCIMIENTO.

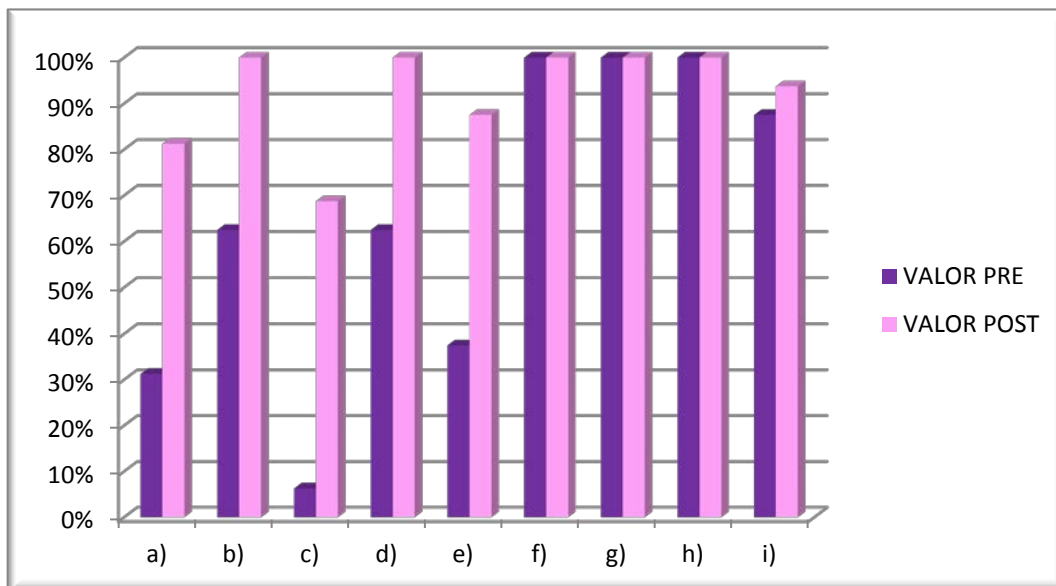
A continuación se muestran los resultados cuantitativos de los reactivos evaluados por conocimiento:

Cuadro 2: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 3a.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
a)	31%	81%
b)	63%	100%
c)	6%	69%
d)	63%	100%
e)	38%	88%
f)	100%	100%
g)	100%	100%
h)	100%	100%
i)	88%	94%

a) Pegar corazón en esquema del cuerpo humano, b) Pegar pulmones en esquema del cuerpo humano, c) Pegar estómago en esquema del cuerpo humano, d) Pegar intestinos en esquema del cuerpo humano, e) Pegar cerebro en esquema del cuerpo humano, f) Pegar ojos en esquema del cuerpo humano, g) Pegar boca en esquema del cuerpo humano, h) Pegar nariz en esquema del cuerpo humano, i) Pegar orejas en esquema del cuerpo humano.

Gráfica 2: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 3a.



a) En el Pre-test, el 31% de los niños y niñas conocieron la ubicación del corazón en el cuerpo humano; mientras que en el Post-test, este conocimiento alcanzó un 81%. Ello implicó que, al ampliarse el conocimiento de ubicación del corazón, se facilitó el conocimiento de la funcionalidad del mismo. También se fortaleció la igualdad entre hombres y mujeres a partir del reconocimiento de que ambos tienen corazón.

b) En el Pre-test, el 63% de los niños y niñas conocieron la ubicación de los pulmones en el esquema del cuerpo humano; mientras que en el Post-test, este conocimiento llegó a un 100%. Ello significó que, al ampliarse el conocimiento de ubicación de los pulmones, se facilitó el conocimiento de la funcionalidad de los mismos. También se fortaleció la igualdad entre hombres y mujeres a partir del reconocimiento de que ambos tienen pulmones.

c) En el Pre-test, el 6% de los niños y niñas conocieron la ubicación del estómago en el cuerpo humano; mientras que en el Post-test, este conocimiento alcanzó un 69%. Ello implicó que, al ampliarse el conocimiento de ubicación del estómago, se facilitó el conocimiento de la funcionalidad del mismo. También se fortaleció la igualdad entre hombres y mujeres a partir del reconocimiento de que ambos tienen estómago.

d) En el Pre-test, el 63% de los niños y niñas conocieron la ubicación de los intestinos en el cuerpo humano; mientras que en el Post-test, este conocimiento llegó al 100%. Ello implica que, al ampliarse el conocimiento de la ubicación de los intestinos en el cuerpo humano, se facilitó el conocimiento de la funcionalidad de los mismos. También se fortaleció la igualdad entre hombres y mujeres a partir del reconocimiento de que ambos tienen intestinos.

e) En el Pre-test, el 38% de los niños y niñas conocieron la ubicación del cerebro en el cuerpo humano; mientras que en el Post-test, este conocimiento alcanzó un 88%. Ello implicó que, al ampliarse el conocimiento de la ubicación del cerebro, se facilitó el conocimiento de la funcionalidad del mismo. También se fortaleció la igualdad entre hombres y mujeres a partir del reconocimiento de que ambos tienen cerebro.

f) En el Pre-test y en el Pos-test el 100% de los niños y niñas conocieron la ubicación de los ojos. Ello implicó que, al ampliarse el conocimiento de ubicación de los ojos, se facilitó el conocimiento de la funcionalidad de los mismos. También se fortaleció la igualdad entre hombres y mujeres a partir del reconocimiento de que ambos tienen ojos.

g) En el Pre-test y en el Pos-test el 100% de los niños y niñas conocieron la ubicación de la boca. Ello implica que, al ampliarse el conocimiento de la ubicación de la boca, se facilitó el conocimiento de la funcionalidad de la misma. También se fortaleció la igualdad entre hombres y mujeres a partir del reconocimiento de que ambos tienen boca.

h) En el Pre-test y en el Pos-test el 100% de los niños y niñas conocieron la ubicación de la nariz. Ello implica que, al ampliarse el conocimiento de ubicación de la nariz, se facilitó el conocimiento de la funcionalidad de la misma. También se fortaleció la igualdad entre hombres y mujeres a partir del reconocimiento de que ambos tienen nariz.

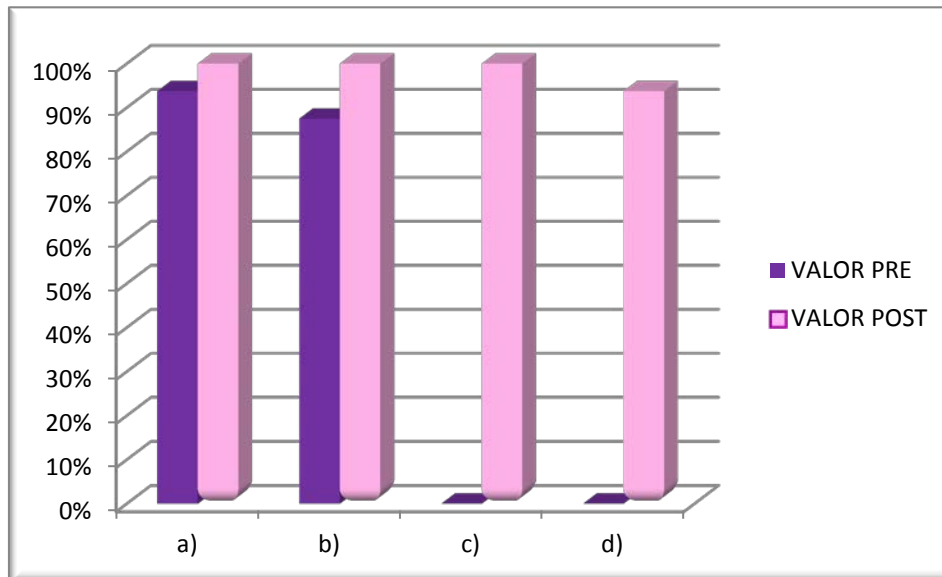
i) En el Pre-test, el 88% de los niños y niñas conocieron la ubicación de las orejas en el cuerpo humano; mientras que en el Post-test, este conocimiento llegó a un 94%. Ello implicó que, al ampliarse el conocimiento de ubicación de las orejas, se facilitó el conocimiento de la funcionalidad de la misma. También se fortalece la igualdad entre hombres y mujeres a partir del reconocimiento de que ambos tienen orejas.

Cuadro 3: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 4.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
a)	94%	100%
b)	88%	100%
c)	0%	100%
d)	0%	94%

a) Colorear con rosa la cara del niño. b) Colorear con azul la cara de la niña. c) Encuadrar el dibujo del pene. d) Circular el dibujo de la vulva.

Gráfica 3: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 4.



a) En el Pre-test, el 94% de los niños y niñas identificaron la cara del niño con el color rosa; mientras que en el Post-test, se identificó en un 100%.

b) En el Pre-test, el 88% de los niños y niñas identificaron la cara de la niña con el color azul; mientras que en el Post-test, se identificó en un 100%. Lo anterior favoreció la identificación y diferenciación de genitales, ello con la finalidad de romper estereotipos entre hombres y mujeres al fomentar la no discriminación mediante el reconocimiento de igualdades físicas y comportamentales. Lo anterior también se favoreció en los resultados del inciso A, debido a que incrementó el conocimiento sobre los estereotipos de rol de género.

c) En el Pre-test, los niños y las niñas tuvieron el 0% en relación al conocimiento de la ubicación del pene; mientras que en el Post-test el 100% identificó la ubicación del mismo.

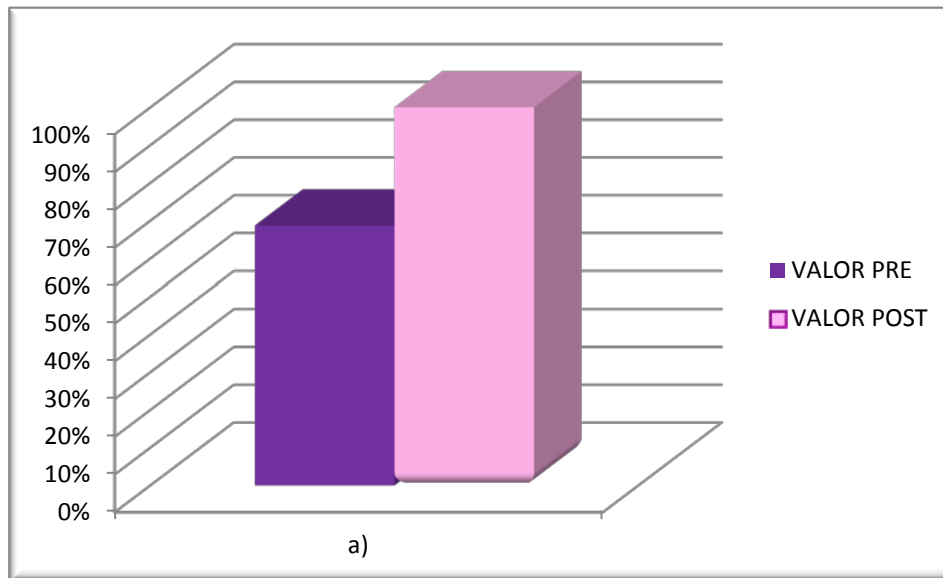
d) En el Pre-test, los niños y las niñas tuvieron el 0% en relación al conocimiento de la ubicación de la vulva; mientras que en el Post-test el 94% identificó la ubicación de la misma. Lo anterior también se favoreció en los resultados del inciso C, debido a que se favoreció la autoaceptación a partir de la identificación, nombramiento y diferenciación de genitales para una relación sana con el cuerpo y la sexualidad.

Cuadro 4: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 5.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
a)	69%	100%

a) Identificar con un tache los genitales propios.

Gráfica 4: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 5.



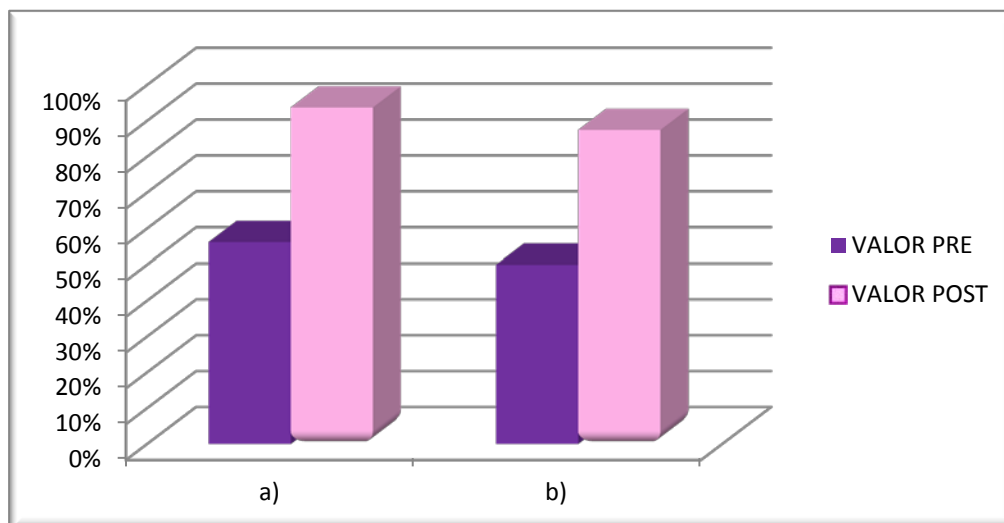
a) En el Pre-test, el 69% de los niños y niñas conocieron la ubicación de sus propios genitales; mientras que en el Post-test alcanzó el 100%. Lo anterior fortaleció el conocimiento de sí mismos a partir de la identificación corporal aunada a una relación sana con la sexualidad.

Cuadro 5: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 6.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
a)	56%	94%
b)	50%	88%

a) Colorear de verde la cara de las personas de confianza para la salud.
b) Colorear de morado la cara de las personas de confianza para la higiene.

Gráfica 5: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 6.



a) En el Pre-test, el 56% de los niños y niñas reconocieron a las personas de confianza para la salud; mientras que en el Post-test, este conocimiento llegó a un 94%. Lo anterior fomentó la identificación de personas de confianza enfocadas al bienestar de la salud.

b) En el Pre-test, el 50% de los niños y niñas reconocieron a las personas de confianza para la higiene; mientras que en el Post-test, alcanzó el 88%. Lo anterior promovió la identificación de personas de confianza enfocadas al bienestar de la higiene personal.

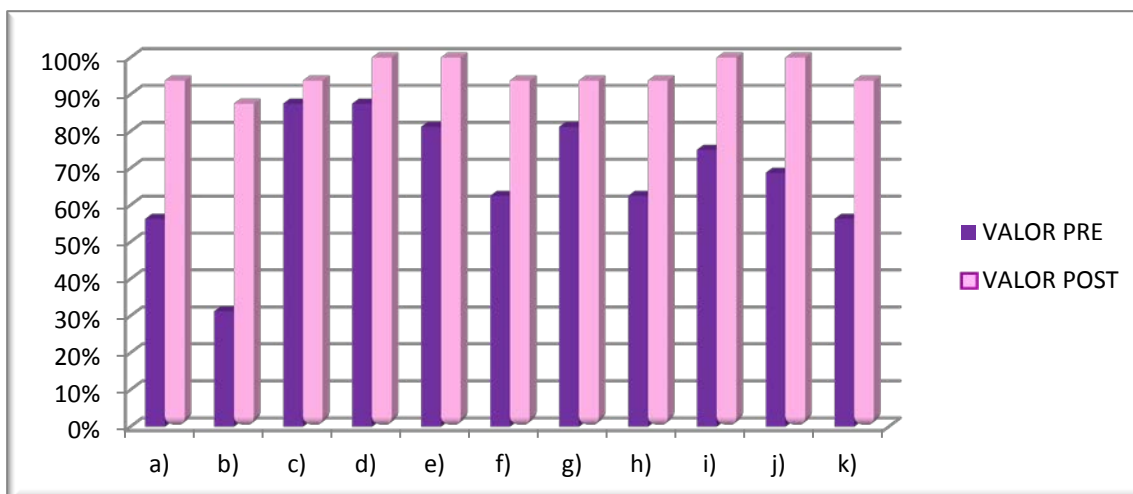
Cuadro 6: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 8.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
a)	56%	94%
b)	31%	88%
c)	88%	94%
d)	88%	100%
e)	81%	100%
f)	63%	94%
g)	81%	94%
h)	63%	94%
i)	75%	100%
j)	69%	100%
k)	56%	94%

Circular imágenes correspondientes a los derechos: a) Niño y niña discriminando a otra niña. b) Niño y niña con libre expresión. c) Mujer prohibiendo jugar a una niña. d) Niña

jugando con coche y un niño jugando con muñeca. e) Hombre y mujer maltratando físicamente a un niño. f) Hombre y mujer ignorando a un niño y una niña. g) Hombre y mujer abrazando a una niña y a un niño. h) Doctor y doctora atendiendo a un niño. i) Niño con un libro tirado sin derecho a la educación. j) Niña leyendo un libro. k) Doctor y doctora negando atención médica a una niña.

Gráfica 6: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 8.



a) En el Pre-test, el 56% de los niños y niñas conocieron el anti-derecho del respeto; mientras que en el Post-test, este conocimiento alcanzó un 94%. Lo anterior impulsó el respeto hacia las demás personas y a uno mismo e incrementó el conocimiento de que nadie debe ser agredido o dañado.

b) En el Pre-test, el 31% de los niños y niñas conocieron el derecho de la libertad de expresión; mientras que en el Post-test, este conocimiento llegó a un 88%. Esto fortaleció el desarrollo del autoconcepto a partir de sentirse valiosos y escuchados por las demás personas y no ser ignorados.

c) En el Pre-test, el 88% de los niños y niñas conocieron anti-derecho del juego; mientras que en el Post-test, este conocimiento obtuvo un 94%. Lo anterior reforzó el que los niños y niñas comprendieran la importancia de que no se les prohibiera el juego, dado que a través de él reproducen las acciones que viven cotidianamente, por lo tanto, es el medio por el cual los y las infantes desarrollan potencialidades y cambios en las relaciones interpersonales, en las interacciones con el entorno espacio-tiempo, en el conocimiento del cuerpo, en el lenguaje y en sus pensamientos.

d) En el Pre-test, el 88% de los niños y niñas conocieron el derecho a la igualdad de género y al juego; mientras que en el Post-test, este conocimiento alcanzó un 100%. Lo anterior promovió a que los niños y niñas conocieran que el juego es una herramienta mediante la cual pueden relacionarse con las demás personas sin importar el género. Además, del reconocimiento de que el juego implica una transmisión de valores, normas de comportamiento, resolución de conflictos, formación de personalidad y de habilidades sociales que les permiten entender, asimilar e incorporarse al ambiente que les rodea.

e) En el Pre-test, el 81% de los niños y niñas conocieron el anti-derecho de la protección; mientras que en el Post-test, este conocimiento consiguió un 100%. Esto impulsó que los niños y niñas identificaran que pueden tener confianza en los adultos para poder expresarles acuerdos y desacuerdos. Además, fortaleció el desarrollo del autoconcepto a partir de sentirse valiosos y escuchados por las demás personas.

f) En el Pre-test, el 63% de los niños y niñas conocieron el anti-derecho de la libertad de expresión y a ser escuchados; mientras que en el Post-test, este conocimiento obtuvo un 94%. Esto provocó el que los niños y las niñas identificaran que pueden expresar sus sentimientos o emociones a adultos de confianza o desconfianza. Además, favoreció el desarrollo del autoconcepto a partir de ser escuchados por las demás personas.

g) En el Pre-test, el 81% de los niños y niñas conocieron el derecho al amor y a la protección; mientras que en el Post-test, este conocimiento alcanzó un 94%. Esto originó que los niños y las niñas identificaran que tienen derecho a ser amados y pueden tener confianza en los adultos para poder expresar acuerdos y desacuerdos. Además, fortaleció el desarrollo del autoconcepto a partir de sentirse amados y protegidos por las demás personas.

h) En el Pre-test, el 63% de los niños y niñas conocieron el derecho a la salud; mientras que en el Post-test, este conocimiento consiguió un 94%. Lo anterior incrementó el conocimiento de los y las infantes en relación a las personas de confianza destinadas al cuidado de la salud.

i) En el Pre-test, el 75% de los niños y niñas conocieron el anti-derecho de la educación; mientras que en el Post-test, este conocimiento llegó al 100%. Lo anterior provocó que los y las niñas identificaran que el tener derecho a una educación les permite reconocerse como miembros de una comunidad educativa que favorece el desarrollo de actitudes y capacidades reflexivas.

j) En el Pre-test, el 69% de los niños y niñas conocieron el derecho a la educación; mientras que en el Post-test, este conocimiento consiguió un 100%. Lo anterior incitó a que los y las niñas identificaran que el tener derecho a una educación les permite el desarrollo de actitudes y capacidades reflexivas.

k) En el Pre-test, el 56% de los niños y niñas conocieron el anti-derecho a la atención y a la salud; mientras que en el Post-test, este conocimiento alcanzó un 94%. Lo anterior impulsó que los niños y las niñas reconocieran la importancia de ser atendidos por personas de confianza destinadas al cuidado de la salud.

REACTIVOS EVALUADOS POR PERCEPCIÓN.

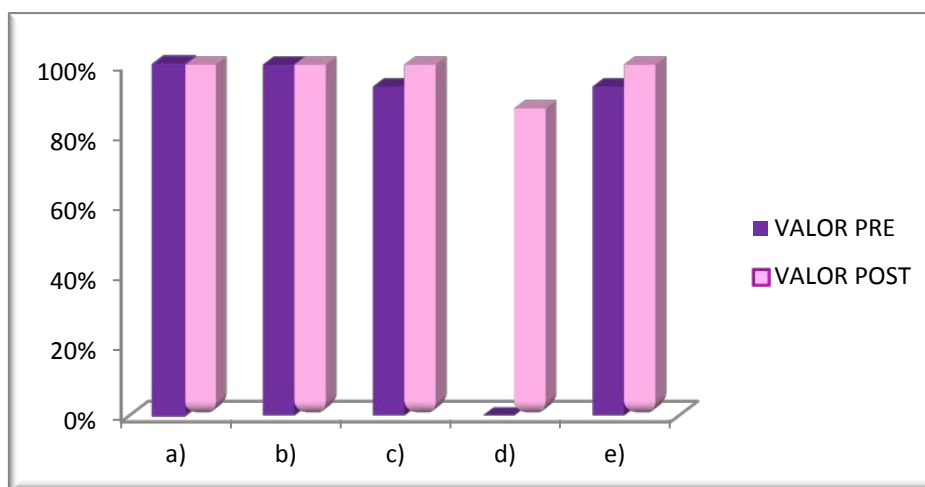
A continuación se muestran los resultados cuantitativos de los reactivos evaluados por percepción:

Cuadro 7: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 1.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
a)	100%	100%
b)	100%	100%
c)	94%	100%
d)	0%	88%
e)	94%	100%

a) Palomear el dibujo feliz. b) Tachar el dibujo triste. c) Circular el dibujo preocupado. d) Subrayar el dibujo enojado. e) Encuadrar al dibujo que se puede ayudar a sentir mejor.

Gráfica 7: Puntajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 1.



a) En el Pre-test y en el Pos-test el 100% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación del dibujo feliz.

b) En el Pre-test y en el Pos-test el 100% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación del dibujo triste. Esto significa que, en el inciso A y B, tuvieron la capacidad para reconocer y nombrar éstas emociones básicas primarias. Lo anterior benefició a la autoestima, el autoconcepto y el desarrollo de la empatía.

c) En el Pre-test, el 94% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación del dibujo preocupado; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó en un 100%. Lo anterior favoreció el desarrollo de la habilidad para reconocer las emociones relacionadas a algún problema o peligro en que se encuentran otras personas.

d) En el Pre-test, en la interpretación del dibujo enojado, los niños y niñas tuvieron una percepción reducida con un 0%, ya que no hubo una identificación de la emoción de enojo a partir de los gestos. Por otro lado, se observó un fortalecimiento en el desarrollo de la empatía al identificar esta emoción en el Post-test, con una percepción amplia del 88%.

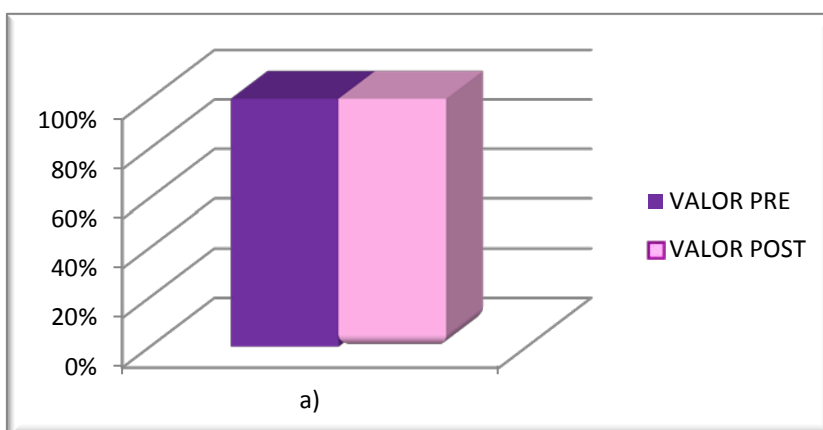
e) En el Pre-test, el 94% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación del dibujo al que se puede ayudar a sentir mejor; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó en un 100%, de esta manera se fortaleció la empatía de los y las niñas hacia los (as) demás al reconocer que pueden ayudar a alguien más.

Cuadro 8: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 2.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
a)	100%	100%

a) Colorear el dibujo referente a la forma de sentir en determinado momento.

Gráfica 8: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 2.



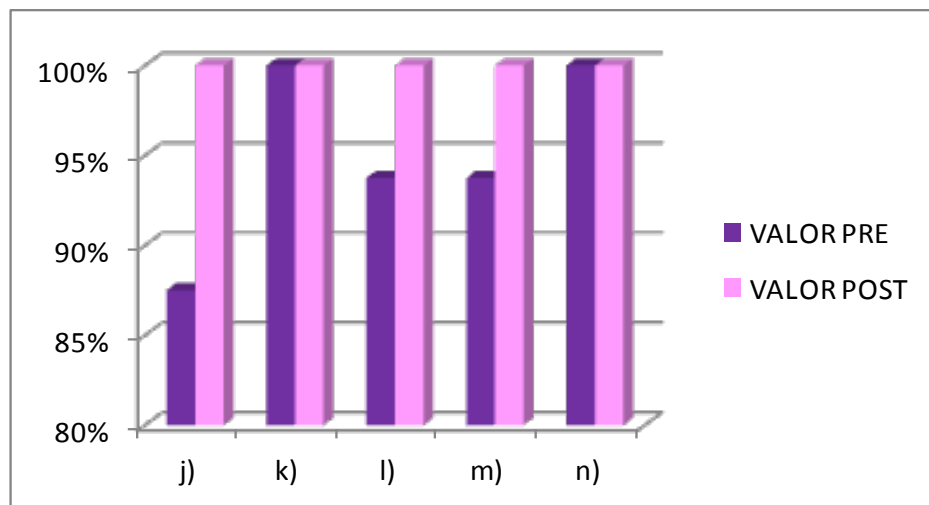
a) En el Pre-test y en el Pos-test el 100% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la identificación de sus emociones en determinados momentos. Esto favoreció al reconocimiento de sus emociones y el respeto a sí mismos.

Cuadro 9: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 3.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
j)	88%	100%
k)	100%	100%
l)	94%	100%
m)	94%	100%
n)	100%	100%

Unir las siguientes figuras con la parte del cuerpo correspondiente a los cinco sentidos: j) manzana, k) arcoiris, l) campana, m) flor y n) peluche.

Gráfica 9: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 3.



j) En el Pre-test, el 88% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación del sentido del gusto al unir la manzana con la boca; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó un 100%.

k) En el Pre-test y en el Pos-test el 100% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación del sentido de la vista al unir el arcoiris con los ojos. A partir de la observación se elaboran respuestas ante situaciones significativas, mediante la distinción e identificación de la realidad física, natural y social.

l) En el Pre-test, el 94% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación del sentido del oído al unir la campana con las orejas; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó al 100%.

m) En el Pre-test, el 94% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación del sentido del olfato al unir la flor con la nariz; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó al 100%. Los resultados en el Post-test que se muestran en los incisos j, k, l y m, permiten observar que se fomentó la libertad para expresar sentimientos y sensaciones agradables y desagradables a partir de la identificación del sentido del olfato.

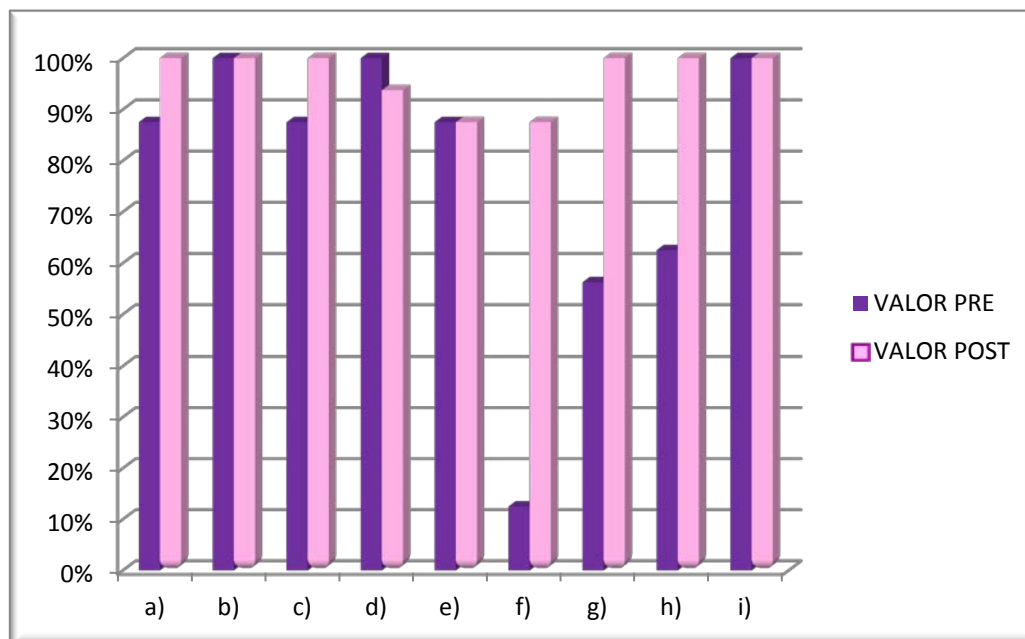
n) En el Pre-test y en el Pos-test el 100% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación del sentido del tacto al unir el oso con el cuerpo. Lo anterior, aumentó el reconocimiento de la libertad para expresar sentimientos y sensaciones agradables y desagradables a partir de la identificación del sentido del tacto. Cabe destacar que en el Post-test todos los niños y niñas identificaron el sentido del tacto para todo el cuerpo, a diferencia del Pre-test, en donde se identificó únicamente con las manos.

Cuadro 10: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 7.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
a)	88%	100%
b)	100%	100%
c)	88%	100%
d)	100%	94%
e)	88%	88%
f)	13%	88%
g)	56%	100%
h)	63%	100%
i)	100%	100%

De las siguientes imágenes tachar los dibujos de las sensaciones del NO:
a) Mujer jalando a un niño, b) Dos niños abrazando y buscando afecto de un hombre, c) Hombre y mujer peinando a un niño y a una niña. d) Un hombre y una mujer bañando a una niña. e) Secreto de confianza para una fiesta de cumpleaños. f) Un hombre amenazando con golpear a una niña. g) Secreto que hace daño y abuso sexual de un hombre hacia un menor, h) Secreto que hace daño y abuso sexual de una mujer hacia un menor, i) Niño y niña tomados de las manos.

Gráfica 10: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 7.



a) En el Pre-test, el 88% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación de la sensación del NO correspondiente al dibujo de una mujer jalando a un niño; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó en un 100%. Lo anterior impulsó a la identificación de factores de riesgo para una expresión de sensaciones del NO.

b) En el Pre-test y en el Pos-test el 100% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación de la sensación del SÍ correspondiente al dibujo de dos niños abrazando y buscando afecto de un hombre. Lo anterior promovió a la identificación de factores agradables para una expresión de sensaciones del SÍ.

c) En el Pre-test, el 88% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación de la sensación del SÍ correspondiente al dibujo de un hombre y una mujer peinando a un niño y a una niña; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó en un 100%. Lo anterior significa que se fomentó la identificación de factores agradables o no dañinos para una expresión de la sensación del SÍ.

d) En el Pre-test, el 100% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación de la sensación del SÍ correspondiente al dibujo de un hombre y una mujer bañando a una niña; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia disminuyó a un

94%. Este conocimiento permitió la diferenciación entre sensaciones del SÍ y sensaciones del NO.

e) En el Pre-test y en el Pos-test el 88% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación de la sensación del SÍ correspondiente al dibujo del secreto de confianza. Lo anterior favoreció a la identificación de secretos no dañinos, es decir, los secretos de confianza que permiten la libertad de expresión.

f) En el Pre-test, el 13% de los niños y niñas tuvieron una percepción reducida en la interpretación de la sensación del NO correspondiente al dibujo de un hombre amenazando con golpear a una niña; mientras que en el Post-test, se obtuvo una percepción amplia del 88%. Estas estrategias les permitieron a los y las menores identificar, diferenciar y saber qué hacer ante un riesgo que atente contra su integridad física, psicológica, de salud o bienestar.

g) En el Pre-test, el 56% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación de la sensación del NO correspondiente al dibujo del secreto que hace daño y abuso sexual de un hombre hacia un menor; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó a un 100%. Lo anterior estimuló a que los niños y niñas tomaran decisiones al incrementar la percepción de acciones que los dañen como el secreto que hace daño y el abuso sexual.

h) En el Pre-test, el 63% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación de la sensación del NO correspondiente al dibujo del secreto que hace daño y abuso sexual de una mujer hacia un menor; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó a un 100%. De esta manera, se fortaleció la autoestima a través de la identificación del secreto que hace daño y el abuso sexual, debido a que los niños y niñas se valoran, aceptan y deciden acerca de su cuerpo y sexualidad.

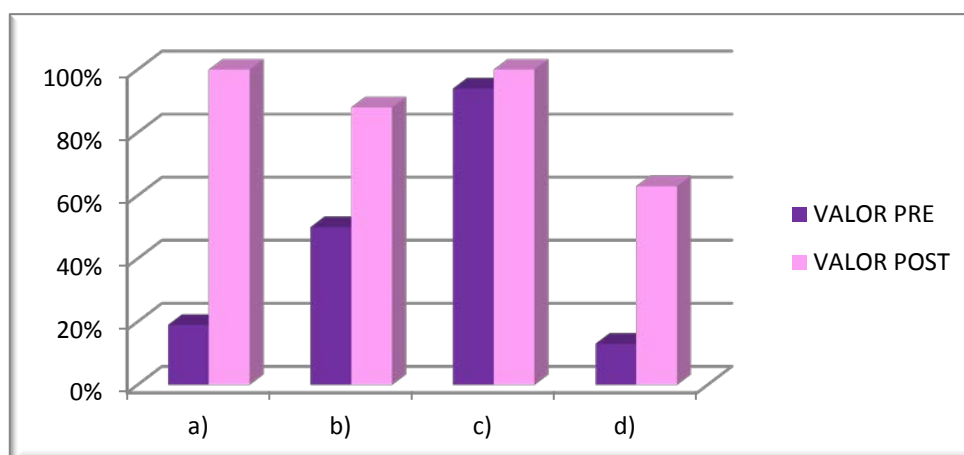
i) En el Pre-test y en el Pos-test el 100% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la interpretación de la sensación del SÍ correspondiente al dibujo de niño y niña tomados de las manos. Lo anterior contribuyó a la identificación de factores agradables o no dañinos para una expresión de la sensación del SÍ.

Cuadro 11: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 9.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
a)	19%	100%
b)	50%	88%
c)	94%	100%
d)	13%	63%

a) Tamaño (Autovaloración), b) Trazo (Autovaloración), c) Dibujarse a sí mismo como hombre o como mujer, d) Identificación de sí mismos con objetos.

Gráfica 11: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 9.



a) En el Pre-test, el 19% de los niños y niñas tuvieron una percepción reducida en el tamaño correspondiente a la valoración personal; mientras que en el Post-test, se obtuvo una percepción amplia del 100%. Lo anterior significa que los niños y niñas tuvieron un aumento en su autovaloración, permitiéndoles identificarse a sí mismos como personas valiosas.

b) En el Pre-test, el 50% de los niños y niñas tuvieron una percepción reducida en el trazo correspondiente a la valoración personal; mientras que en el Post-test, se obtuvo una percepción amplia del 88%. Lo anterior implica que hubo un aumento en la valoración personal de los y las menores, permitiéndoles la seguridad para expresar sensaciones del SÍ y sensaciones del NO, así como el tomar decisiones y relacionarse positivamente consigo mismos y con las demás personas.

c) En el Pre-test, el 94% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la identificación de sí mismos como hombres o como mujeres; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó a un 100%. Lo anterior implica el reconocimiento de ser hombres o mujeres por parte de los niños y las niñas a partir de una autclasificación de género.

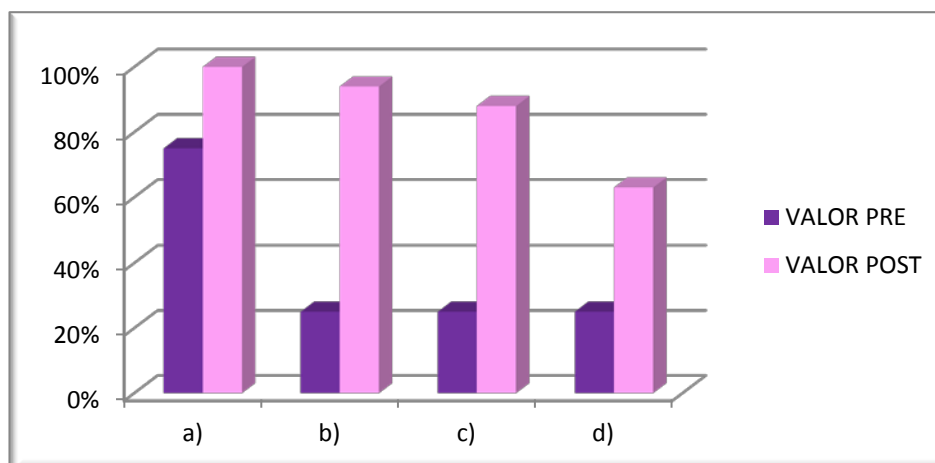
d) En el Pre-test, el 13% de los niños y niñas tuvieron una percepción reducida en la identificación de sí mismos con objetos; mientras que en el Post-test, se obtuvo una percepción amplia del 63%. Lo anterior significa que los niños y niñas tuvieron una percepción más amplia de ellos(as) mismos(as) a partir de la identificación con objetos que caracterizan sus comportamientos e intereses.

Cuadro 12: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 10.

INSTRUCCIÓN	VALOR PRE	VALOR POST
a)	75%	100%
b)	25%	94%
c)	25%	88%
d)	25%	63%

a) Identificación del núcleo familiar, b) Circular personas de confianza, c) Encuadrar personas de desconfianza d) Identificación de sí mismos como personas de confianza.

Gráfica 12: Porcentajes obtenidos en el Pre-test y Post-test del Reactivo 10.



- a) En el Pre-test, el 75% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia en la identificación de los integrantes del núcleo familiar; mientras que en el Post-test, esta percepción amplia incrementó a un 100%, identificando a todos los integrantes del núcleo. Lo anterior favoreció el reconocimiento del núcleo familiar de los niños y niñas, el cual es el primer ámbito en donde estos pueden experimentar sentimientos de seguridad y confianza.
- b) En el Pre-test, el 25% de los niños y niñas tuvieron una percepción reducida en la identificación de personas de confianza; mientras que en el Post-test, se obtuvo una percepción amplia del 94%. Lo anterior fortaleció el reconocimiento de personas de confianza en el ambiente familiar en donde se pueden expresar sentimientos de agrado o desagrado.
- c) En el Pre-test, el 25% de los niños y niñas tuvieron una percepción reducida en la identificación de personas de desconfianza; mientras que en el Post-test, se obtuvo una percepción amplia del 88%. Este conocimiento permitió la diferenciación entre personas de confianza y personas de desconfianza en el ámbito familiar al reconocer que no son personas que pueden brindarles seguridad o cuidados.
- d) En el Pre-test, el 25% de los niños y niñas tuvieron una percepción reducida en la identificación de sí mismos como personas de confianza; mientras que en el Post-test, se obtuvo una percepción amplia del 63%. Lo anterior significa que hubo un fortalecimiento en la autoestima y autoconcepto de los niños y niñas al considerarse a ellos mismos como personas confiables.

Evaluación del taller.

La calificación de la evaluación del taller (Anexo 3), se realizó de la siguiente manera:

1→Agrado.

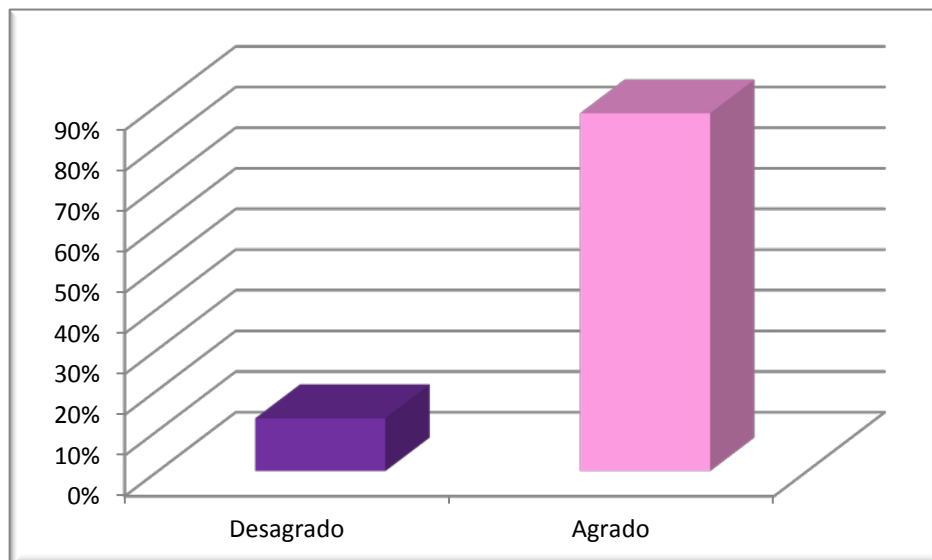
0→Desagrado.

Considerando lo anterior, los porcentajes obtenidos para la evaluación del taller se presentan en la siguiente tabla y gráfica:

Cuadro 13: Evaluación general del taller.

Desagrado	Agrado
13%	88%

Gráfica 13: Evaluación general del taller.

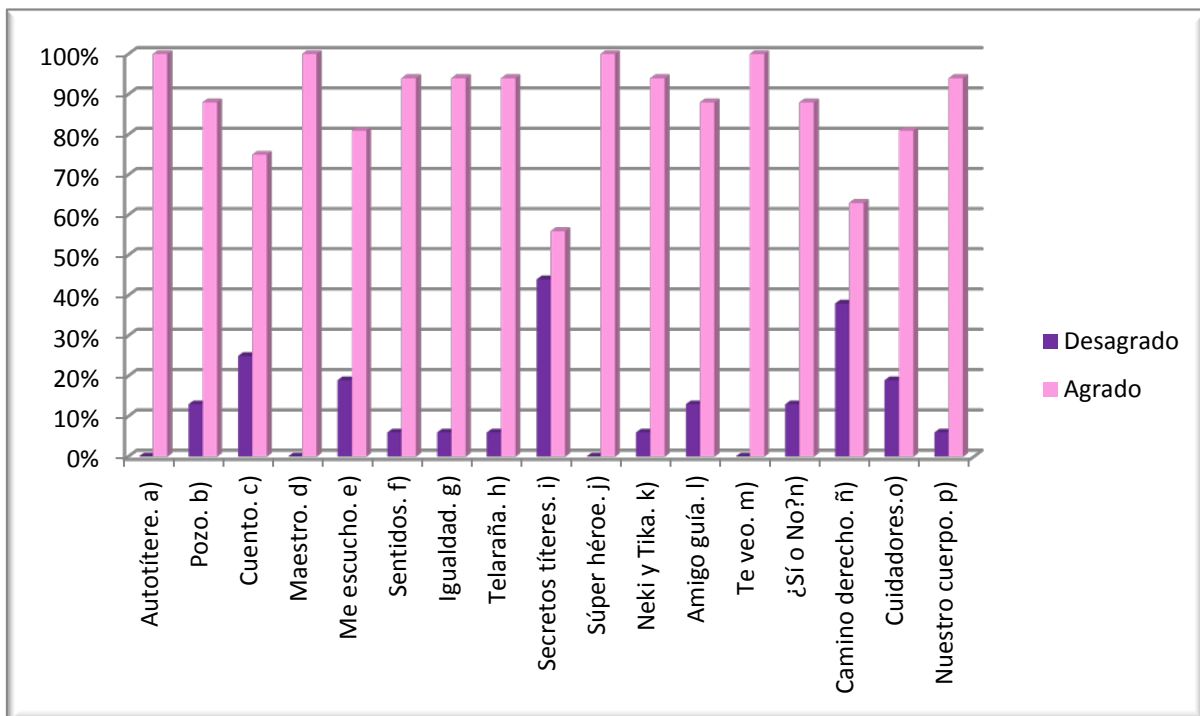


El 88% de los niños y niñas mostraron agrado por el taller de educación en sexualidad para desarrollar estrategias de autocuidado ante el abuso sexual; mientras que el 13% refirió lo contrario. Para un mejor entendimiento de los datos estadísticos antes mencionados, se muestran las siguientes interpretaciones cuantitativas de la Evaluación del taller.

Cuadro 14: Evaluación del taller por actividad.

Actividades	Desagrado	Agrado
a) Autotítere.	0%	100%
b) Pozo.	13%	88%
c) Cuento.	25%	75%
d) Maestro.	0%	100%
e) Me escucho.	19%	81%
f) Sentidos.	6%	94%
g) Igualdad.	6%	94%
h) Telaraña	6%	94%
i) Secretos títeres.	44%	56%
j) Súper héroe	0%	100%
k) Neki y Tika.	6%	94%
l) Amigo guía.	13%	88%
m) Te veo.	0%	100%
N ¿Sí o No?)	13%	88%
Ñ) Camino derecho.	38%	63%
o) Cuidadores.	19%	81%
p) Nuestro cuerpo.	6%	94%

Gráfica 14: Evaluación del taller por actividad.



a) Al 100% de los niños y las niñas les agradó la actividad del “Autotíttere”. Esta actividad correspondiente al eje 1 “Me relaciono conmigo” y al eje 2 “Me relaciono con las demás personas”, está enfocada al fortalecimiento de la autoestima mediante la autoaceptación y valoración positiva de cada niño y niña, incluyendo pensamientos, emociones, acciones, características de su personalidad y características físicas.

b) El 88% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “El pozo de los deseos”; mientras que un 13% refirió lo contrario. Esta actividad correspondiente al eje 1 “Me relaciono conmigo”, se encuentra centrada en el fortalecimiento de la autoconfianza y autorrespeto, ello a partir de creencias y valores de los niños y las niñas acerca de sus capacidades, habilidades y potencialidades que les permiten sentirse valiosos, conscientes de sus fortalezas y proyectarse como miembros activos de la sociedad.

c) Al 75% de los niños y niñas les gustó la actividad de “Mi familia es de un cuento”; mientras que un 25% refirió lo contrario. Esta actividad correspondiente al eje 2 “Me relaciono con las demás personas”, se encuentra vinculada en la crianza, valores y educación que la familia proporciona a los niños y niñas para su protección y bienestar. Está centrada en la identificación de los diferentes núcleos familiares.

d) Al 100% de los niños y las niñas les gustó la actividad “Confianto en mi maestro (a)”. Esta actividad correspondiente al eje 2 “Me relaciono con las demás personas” y al eje 3 “Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos”, se encuentra basada en el fortalecimiento de la confianza que los niños y niñas pueden tener en otros adultos cercanos, como es el caso de los docentes, quienes fomentan la toma de decisiones para que los y las menores sean libres de expresar acuerdos y desacuerdos en diferentes contextos y aprendan, desde una edad temprana, a solucionar problemas de la vida cotidiana; esto es un aspecto fundamental para prevenir cualquier tipo de abuso como el sexual.

e) El 81% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “Escucho mis sentimientos”; mientras que un 19% refirió lo contrario. Esta actividad es correspondiente al Eje 1 “Me relaciono conmigo” y al Eje 3 “Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos”. Se enfoca en la identificación de sentimientos a partir del uso de la percepción auditiva de diversas melodías, esto con la finalidad de promover que los niños y las niñas comuniquen lo que sienten, nombren sus emociones y se conozcan a sí mismos para el desarrollo de la comprensión hacia los demás y el fomento de la empatía.

f) Al 94% de los niños y niñas les agradó la actividad “Huelo, saboreo y siento”; mientras que un 6% refirió lo contrario. Esta actividad pertenece al Eje 1 “Me relaciono conmigo” y al Eje 3 “Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos”. Se centra en el uso de los cinco sentidos para observar, distinguir e identificar la realidad física, social y natural. De esta manera, se dota a las y los infantes de estrategias de autocuidado, para prevenir el abuso sexual infantil, a partir de la percepción y el reconocimiento de sensaciones agradables y desagradables.

g) El 94% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “Somos diferentes pero valemos igual”; mientras que un 6% refirió lo contrario. Esta actividad pertenece al Eje 5 “Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás”. Implica la identificación de los niños y niñas como individuos únicos, al reconocerse a sí mismos a partir de rasgos físicos y características personales. Además, se centra en la identificación del rol de género, la equidad y el reconocimiento de estereotipos, ello con la finalidad de que los niños y las niñas conozcan que hombres y mujeres pueden realizar las mismas actividades a pesar de ser diferentes.

h) El 94% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “Telaraña del respeto”; mientras que un 6% refirió lo contrario. Esta actividad corresponde al eje 1 “Me relaciono conmigo”, al eje 2 “Me relaciono con las demás personas”, al eje 3 “Relación conmigo y con los demás” y al eje 5 “Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás”. Se relaciona al fortalecimiento de la confianza y respeto de las y los niños a partir de la comunicación, la expresión de sentimientos, opiniones, comprensión y aceptación propia y de las demás personas.

i) Al 56% de los niños y niñas les agradó la actividad “Los secretos de los títeres”; mientras que un 44% refirió lo contrario. Esta actividad pertenece al eje 1 “Me relaciono conmigo” y al eje 5 “Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás”.

Se encuentra fundamentada en que los niños y niñas poseen diversos factores de vulnerabilidad ante el abuso sexual infantil, por lo que se centra en la importancia de que puedan protegerse a partir de externar sensaciones y sentimientos agradables o desagradables; actuar ante situaciones en donde se queden solos con desconocidos; no guardar secretos que hagan daño o aceptar regalos a cambio de realizar acciones que los dañen; reconocer conductas que demuestran cariño y cuidado al diferenciarlas de las que

generan confusión, rechazo o miedo; tener confianza en sí mismos, saber que tienen derecho a decir no e identificar a personas de confianza y desconfianza.

Ésta actividad tuvo un índice bajo de agrado debido a que los niños y niñas identificaron el abuso sexual como algo dañino y no algo positivo, reconociendo la importancia de que deben aprender a protegerse.

j) Al 100% de los niños y las niñas les agradó la actividad de “El Súper héroe que puede pedir ayuda”. Esta actividad pertenece al eje 1 “Me relaciono conmigo” y al eje 2 “Me relaciono con las demás personas”. Se basa en el fortalecimiento de la autoconfianza y el autorespeto de los niños y las niñas, a partir de la manifestación de pensamientos y sentimientos hacia las demás personas. Ello posibilita, como una base de la personalidad desde la infancia, las relaciones sociales saludables y el afrontar problemas, superar dificultades y aumentar la responsabilidad y creatividad. Además, en esta actividad se hace referencia a la protección y confianza que brindan los adultos significativos en el contexto familiar y escolar.

k) El 94% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “Jugando con Neki y Tika”; mientras que un 6% refirió lo contrario. Esta actividad corresponde al Eje 1 “Me relaciono conmigo”, Eje 2 “Me relaciono con las demás personas”, Eje 3 “Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.”, Eje 4 “Conozco mi cuerpo y el de los demás” y Eje 5 “Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás”. La actividad se centra en el reconocimiento de la totalidad del taller.

l) El 88% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “Mi amigo me guía por el camino”; mientras que un 13% refirió lo contrario. Esta actividad corresponde al Eje 2 “Me relaciono con las demás personas” y al Eje 3 “Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos”. Se desarrolla como una actividad social entre los niños y las niñas con la finalidad de compartir, cooperar, asumir reglas y respetar, así como el conocer habilidades y limitaciones propias a partir de la percepción de los 5 sentidos.

m) Al 100% de los niños y las niñas les agradó la actividad de “Te veo, te veo y tú ¿me ves?”. Esta actividad correspondiente al eje 2 “Me relaciono con las demás personas” y al eje 3 “Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos”. Se basa en el fortalecimiento de la capacidad para reconocer y nombrar emociones propias y de las demás personas a partir de las reacciones corporales, lo cual, dota a los y las infantes de

herramientas para el fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto y el desarrollo de empatía.

n) Al 88% de los niños y niñas les agradó la actividad “¿Sí o No?” mientras que un 13% refirió lo contrario. Esta actividad corresponde al Eje 3 “Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos” y al Eje 5 “Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás” referentes al conocimiento de sensaciones agradables y desagradables a partir de la percepción del tacto, así como al reconocimiento de ser respetados por las personas que los(as) rodean.

ñ) El 63% de los niños y niñas señalaron agrado por la actividad “Un camino derecho”; mientras que un 38% refirió lo contrario. Esta actividad correspondiente al Eje 5 “Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás”, alude al fortalecimiento de la autoestima mediante un acercamiento y conocimiento del respeto a los derechos de los niños y niñas, lo cual, facilita la comunicación con las demás personas y hace que los y las infantes sean partícipes activos en la toma de decisiones tanto en el entorno familiar como en el educativo. Ésta actividad tuvo un índice bajo de agrado debido a que los niños y niñas marcaron como desagrado las imágenes de los antiderechos y como agrado las imágenes de los derechos.

o) El 81% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “¿Quiénes pueden cuidarme?”; mientras que un 19% refirió lo contrario. Ésta actividad pertenece al Eje 5 “Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás”, refiere al reconocimiento de las personas que, mediante el respeto, tienen el derecho y la obligación de tocar a los niños y niñas con la finalidad de cuidar su higiene y salud. El índice de niños y niñas que identificaron la actividad como desagrado, se debe a que señalaron la imagen del doctor, puesto que no les gusta asistir. También señalaron la imagen de los padres bañando a un niño dado que prefieren realizar ésta actividad por ellos(as) mismos.

p) Al 94% de los niños y niñas les agradó la actividad “Mi cuerpo es como el tuyo” mientras que un 6% refirió lo contrario. Esta actividad pertenece al Eje 4 “Conozco y cuido mi cuerpo”. Se fundamenta en la necesidad de que los y las niñas reconozcan su cuerpo, las diferencias y similitudes de ser niño o niña, y la importancia de nombrar correctamente las partes del cuerpo. Se centra en el fomento de la autoestima, el respeto y el afecto hacia los demás mediante actitudes y comportamientos positivos hacia la sexualidad.

IV. DISCUSIÓN.

En el presente capítulo se interpretan los datos proporcionados por el análisis estadístico y, con base al referente teórico, se contrastó la información obtenida durante el desarrollo de la intervención.

Explicación cualitativa de los puntajes totales obtenidos en el Pre-test y Post-test (Cuadro 1 y Gráfica 1).

En el Pre-test los niños y niñas obtuvieron un total de 65% en respuestas de conocimiento y percepción amplia; mientras que en el Post-test se obtuvo un 95%. Este conocimiento y percepción amplia favoreció a que los niños y las niñas identificaran sus emociones y sentimientos en determinados momentos, así como el reconocerse a ellos mismos como seres únicos y diferentes a los demás. De esta manera, desarrollaron la capacidad de relacionarse positivamente consigo mismos, para poder relacionarse positivamente con las demás personas y con el entorno en general.

Además, los niños y las niñas aumentaron su percepción y conocimiento al identificar y reconocer adultos encargados de brindarles protección y confianza como maestros, familiares y médicos. Lo anterior es importante debido a que es con estos adultos con quienes se muestran las principales emociones y sentimientos de los y las menores, al ser los primeros miembros con quienes experimentan seguridad o protección.

Por otra parte, los niños y las niñas tuvieron una percepción amplia al identificar emociones y sentimientos de los demás, aunado al sentimiento de que ellos o ellas pudieran ayudar a alguien. Esto permitió un aumento en el respeto hacia las emociones y sentimientos de otras personas, además de existir un reconocimiento de los derechos infantiles y un aumento en el proceso de la empatía, autoestima y autoconcepto.

También existió un aumento en la percepción de los niños y niñas al identificar los cinco sentidos para tener una mayor consciencia hacia su propio cuerpo y la capacidad del mismo, esto con la finalidad de que conocieran las sensaciones agradables y desagradables; la relación con su entorno y con los demás mediante el uso de la vista, el olfato, el tacto, el gusto y el oído.

Así mismo, los niños y las niñas tuvieron un mayor conocimiento al identificar las diferencias e igualdades físicas entre sexos al distinguir roles y comportamientos correspondientes a hombres y mujeres. Esto se observó en la identificación y reconocimiento de las partes del

cuerpo, de los genitales del niño y de la niña, así como en la ubicación adecuada de los órganos internos y externos.

Por último, el conocimiento y percepción adquirida permitió que los niños y las niñas desarrollaran estrategias de autocuidado que les permitieran identificar factores de riesgo ante el abuso sexual. Lo anterior se observó cuando los niños y las niñas identificaron los cuidados que deben proporcionarse a sí mismos y a los demás, así como la importancia de respetar y ser respetados.

Los y las menores también reconocieron las conductas que afectan o agreden física y verbalmente mediante la identificación de sensaciones o sentimientos agradables o desagradables que les provocan bienestar o temor en diferentes contextos. Lo anterior les permitió describir a personas que les generan confianza o desconfianza, incluyéndose a sí mismos.

REACTIVOS EVALUADOS POR CONOCIMIENTO.

A continuación se muestra la interpretación cualitativa de los reactivos por conocimiento:

Reactivo 3a. (Cuadro 2, gráfica 2)

El presente reactivo es el único que se divide en incisos evaluados por conocimiento (reactivo 3a) y por percepción (reactivo 3b).



Relativo a los incisos “a”, “b”, “c”, “d” y “e”, se observó que, en la aplicación del pre-test, los y las niñas sólo se centraban en identificar y ubicar los recortes, mientras que en el post-test, los niños y las niñas realizaron comentarios en torno a la funcionalidad de los órganos y a la relación que existe entre el cuerpo y las sensaciones (afectividad).

Lo anterior se observó cuando comentaban ideas como: “Tengo un cerebro como éste hasta arriba de mi cabeza que me sirve para pensar”; “Mi cerebro también se parece al de mis amigos”; “Mi corazón sirve para que pase por mis venas la sangre... también late fuerte cuando me asusto”; “En mi estómago cae la comida y a veces duele cuando estoy preocupado”; “Mis pulmones se inflan cuando tomo aire y cuando lo saco se hacen chiquitos”; “Por los intestinos tiene que pasar la popo, ¡ella también tiene intestinos! (exclamó un niño refiriéndose a una compañera)”.

En cuanto a los incisos “f”, “g”, “h”, “i”, al momento de pegar los recortes en el pos-test, relativos a los órganos internos, los y las infantes recordaron la sesión de los sabores, olores

y texturas, así como la sesión de la música, al mencionar aspectos como: “Pude saber que olía a vainilla cuando respiré por mi nariz”; “¡Qué ricas lunetas! (mientras pegaba el recorte de la boca)”; “Yo quería saber qué se sentía tocar el moco con mis pies (mientras unía el cuerpo con el peluche para el sentido del tacto)”.

A continuación se muestra un ejemplo de presente reactivo:

Reactivo 3^a (Conocimiento) Sexo: masculino. Edad: 5 años 11 meses.	
PRE-TEST.	POST-TEST.
	
<p>Pre-test: No tuvo el conocimiento de la ubicación del corazón , estómago , intestinos y cerebro. Sin embargo, conoció la ubicación de los ojos, nariz, boca y orejas.</p> <p>Post-test: Tuvo el conocimiento en la ubicación de todos los órganos internos y externos enseñados en el taller, ello facilitó el reconocimiento de su funcionalidad y nombramiento.</p>	

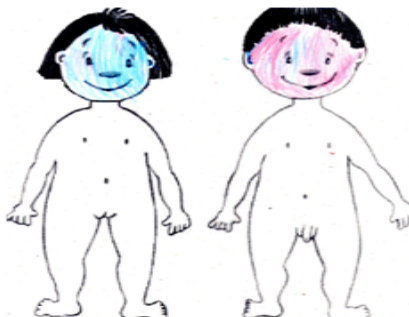
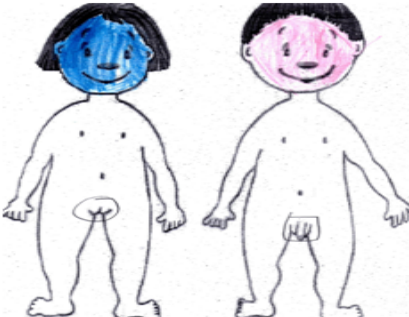
Los datos obtenidos en el post-test del reactivo 3a, relativo al conocimiento, indican que los niños y las niñas lograron realizar comparaciones para identificar diferencias y similitudes corporales internas. Lo anterior es reafirmado por la SEP(2000), al decir que es entre los 5 y los 6 años cuando los y las menores comienzan a tener curiosidad acerca de por qué son diferentes o similares física y/o emocionalmente a las personas que los rodean. Además, a partir del reconocimiento de la igualdad de órganos entre hombres y mujeres, los niños y las niñas identificaron durante el taller que, sin importar las diferencias e igualdades entre sexos, todos tienen los mismos derechos para desarrollar diversas potencialidades y capacidades.

Reactivo 4 (Cuadro 3, gráfica 3)

En relación a los incisos “a” y “b”, se observó que en el pre-test, las y los niños realizaban comentarios como: “Es que el niño debería ir con azul y la niña con rosa (aunque realizaba la instrucción adecuadamente)”; “Seguramente la niña está de azul porque es como un Avatar”; por otro lado, en el post-test, aunque realizaron también la instrucción de manera correcta, analizaban lo que se había visto en el taller correspondiente a romper estereotipos entre hombres y mujeres, y a respetar la igualdad de género, expresando ideas como: “Es que si el niño quiere usar rosa no le deben decir que parece nena... aunque si quiere usar azul también está bien”; “A mí me gusta más el azul que el rosa (comentó una niña mientras dibujaba el esquema de la niña con azul)”.

Respecto al inciso “c”, en el pre-test, los y las menores identificaron la palabra pene y su ubicación, sin embargo, debido a que les resultó algo vergonzoso y/o gracioso, no realizaron la ubicación del mismo en el esquema al no encuadrarlo. Esto se observó en algunos comentarios como: “¡Es que el niño tiene el pene aquí! (exclamó un niño cubriendo el pene en el esquema mientras reía, sin embargo, no realizó la instrucción)”. Por otro lado, en el inciso “d”, durante el pre-test, la instrucción no fue realizada por el desconocimiento de la palabra vulva. Tanto los resultados del reactivo “c” como “d” se dieron de manera satisfactoria en el post-test, y se observó que los niños y las niñas no respondieron con vergüenza o con temor.

A continuación se muestra un ejemplo del presente reactivo:

Reactivo 4 (Conocimiento). Sexo: masculino. Edad: 5 años 6 meses.	
PRE-TEST.	POST-TEST.
	
<p>Pre-test: Se observó que el niño realizó correctamente la instrucción, sin embargo, al finalizarla coloreó al niño de azul y a la niña de rosa. Además, no hubo un conocimiento en la ubicación de la vulva y el pene.</p> <p>Post-test: El niño realizó correctamente la instrucción al colorear a la niña de azul y al niño de rosa. Por otro lado, hubo un conocimiento en la ubicación de la vulva y el pene.</p>	

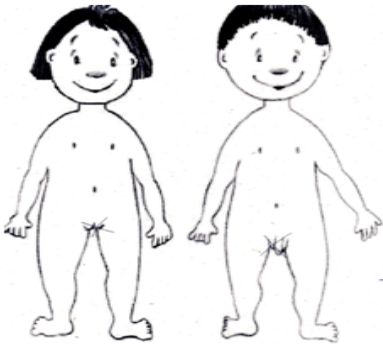
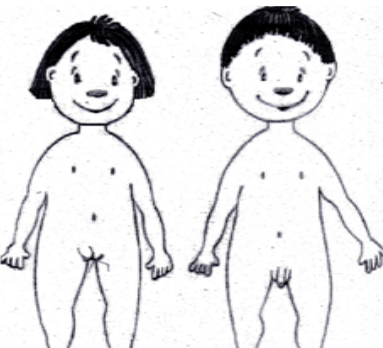
Los datos obtenidos en el post-test indican que los niños y las niñas reconocieron sus propios genitales diferenciándolos de los del sexo opuesto. Lo anterior, de acuerdo a Freud (citado en Weiten 1989), es una característica esperada de los niños y niñas entre los 5 y los 6 años de edad, los cuales aprenden que tienen diferentes genitales y se deja a un lado la idea de igualdad entre sexos, debido a que se ubican en la etapa fálica y en la transición hacia la etapa de latencia. Además, los niños y las niñas, al romper el estereotipo del color para hombre y para mujer, reconocieron que el comportamiento entre hombres y mujeres no está determinado por el sexo con el que se nace (Van Dijk, 2007).

Reactivo 5 (Cuadro 4, gráfica 4)

En cuanto al pre-test, las respuestas del presente reactivo podrían resultar contradictorias a las respuestas del pre-test en el reactivo 4, incisos “c” y “d”, puesto que los y las menores no contestaron la instrucción en el reactivo 4 de identificar el pene y la vulva, y en el reactivo 5, sí identificaron sus propios genitales.

Lo anterior se debe a que en el reactivo 4 del pre-test, como anteriormente se mencionó, las y los niños no respondieron por la vergüenza y/o gracia ante la palabra pene y la falta de conocimiento de la palabra vulva. Por otro lado, en el reactivo 5, en el pre-test, los niños y las niñas también dudaron en responder, sin embargo, la maestra intervino al comentarles que ellos(as) sí sabían en donde se ubicaban sus genitales, y les pidió que respondieran la instrucción.

A continuación se muestra un ejemplo del presente reactivo:

Reactivo 5 (Conocimiento). Sexo: femenino. Edad: 5 años 7 meses.	
PRE-TEST.	POST-TEST.
	
Pre-test: La niña tuvo un desconocimiento en la ubicación de la vulva en relación a sus propios genitales.	
Post-test: La niña tuvo un conocimiento en la ubicación de la vulva como su propio genital.	

En el post-test, el 100% de los y las niñas identificaron sus propios genitales sin causarles vergüenza y/o gracia. Lo anterior indica que los niños y las niñas reconocieron sus propios genitales y la manera adecuada de nombrarlos. Ello propició que los y las infantes no rechazaran o desestimaran sus aspectos físicos, existiendo un aumento en el autoconocimiento, autorespeto y autoaceptación, los cuales de acuerdo a Branden(2008), forman parte esencial para los pilares de la autoestima.

Reactivo 6 (Cuadro 5, gráfica 5)









Respecto al inciso “a y b”, en el pre-test, los niños y las niñas no contaban con un conocimiento amplio sobre las personas que son de confianza para la salud e higiene y cuidado personal. Esto se observó cuando los niños y las niñas realizaron comentarios como: “No se quién puede bañarme y quién no”; “No me gusta ir con el doctor porque me inyecta, por eso no lo voy a colorear”.

Por otro lado, en el post-test, los y las menores además de identificar las personas de confianza para la salud, recordaban puntos clave vistos en el taller que forman parte de las estrategias de autocuidado, como por ejemplo: “Si me revisa el doctor siempre tiene que haber alguien que esté conmigo”; “Los doctores me deben revisar aunque hay veces que duele porque me inyectan, pero es para que me alivie”; “Los doctores también pueden ser mujeres”.

En relación al inciso “b”, en el post-test, se observó que los y las niñas realizaron correctamente la instrucción, pero además, resaltaban respuestas como: “Mi mamá sí me puede bañar, no me gustaría que mi hermano me bañara”; “Mi papá me baña, pero a mí me gustaría hacerlo sola porque yo puedo hacerlo”; “Los doctores no me bañan a mí”; “Mi papá me enseñó a lavarme el pene para que esté limpio”.

Los datos obtenidos en el post-test del reactivo 6, relativo al conocimiento, indican que los niños y las niñas diferenciaron conductas por parte de los adultos que demuestran cuidado y cariño de aquellas que generan confusión, rechazo o miedo. Lo anterior es un aspecto fundamental para el desarrollo de estrategias de autocuidado de acuerdo a Van Dijk (2007), debido a que los y las infantes pueden identificar a las personas de confianza y desconfianza a partir del conocimiento de sensaciones del SÍ y del NO.

A continuación se muestra un ejemplo del presente reactivo:

Reactivo 6 (Conocimiento). Sexo: femenino. Edad: 6 años.			
PRE-TEST.		POST-TEST.	
			
			
<p>Pre-test: La niña tuvo un desconocimiento en relación a las personas que pueden tener contacto con su cuerpo para brindarle cuidados de salud e higiene.</p> <p>Post-test: Tuvo un conocimiento en la identificación de las personas que pueden tener contacto con su cuerpo para brindarle cuidados de salud e higiene.</p>			

Reactivo 8 (Cuadro 6, gráfica 6)

En este reactivo es importante resaltar que la identificación de imágenes correspondientes a los derechos o antiderechos de los incisos a-k, fueron identificadas con mayor facilidad en el post-test, pues éstas imágenes son las mismas que se presentaron durante el taller; sin embargo, los niños y las niñas no sólo identificaron con mayor facilidad las imágenes, sino que las analizaron. Lo anterior se pudo observar durante la aplicación del instrumento en el post-test, cuando los y las menores expresaban características como: “Todos somos iguales pero los niños que se están burlando de la niña también la deben respetar”; “A mí me gusta jugar pero sólo después de ayudarle a mi mamá”; “Estos adultos no están escuchando a los niños, por eso ésta no es (un niño refiriéndose a que debe poner un círculo solo en las imágenes de los derechos)”.

Los datos obtenidos en el post-test indican que los niños y las niñas se identificaron como personas con derechos y obligaciones a pesar de ser menores de edad. Ello de acuerdo a Van Dijk (2007), fomenta el reconocimiento de las estrategias de autocuidado a partir de que ellos y ellas expresan a los demás situaciones que les agradan y/o dañan su integridad física y psicológica.

A continuación se muestra un ejemplo del presente reactivo:

Reactivo 8 (Conocimiento). Sexo: femenino. Edad: 6 años 2 meses.

PRE-TEST.	POST-TEST.
<p>Pre-test: La niña no identificó sus derechos al circular todas las viñetas.</p>	<p>Post-test: La niña reconoció sus derechos al identificarlos con un círculo y diferenciarlos de los dibujos no correspondientes a los derechos.</p>

Cont. Reactivo 8 (Conocimiento). Sexo: femenino. Edad: 6 años 2 meses.

PRE-TEST.	POST-TEST.
<p>Pre-test: La niña no identificó sus derechos al circular todas las viñetas a excepción del dibujo contrario correspondiente al derecho de la educación.</p>	<p>Post-test: La niña reconoció sus derechos al identificarlos con un círculo y diferenciarlos de los dibujos no correspondientes a los mismos.</p>

REACTIVOS EVALUADOS POR PERCEPCIÓN.

A continuación se muestra la interpretación cualitativa de los reactivos por percepción:

Reactivo 1. (Cuadro 7, gráfica 7)









En los incisos “a”, “b” y “c”, podría parecer que los resultados en el pre-test y en el post-test son iguales; puede afirmarse que lo son en cuanto a la identificación del dibujo feliz, triste o preocupado, pero no así en la interpretación. Por ejemplo, en el desarrollo del taller, así como en el post-test, los y las menores, además de identificar, interpretaron características como: “Este dibujo está triste pero también se puede sentir feliz (refiriéndose a la cara feliz)”; “Hay veces que te puedes sentir triste y preocupado al mismo tiempo”; “Esta carita está feliz porque se portó bien y le dieron un abrazo”; “No es malo que éste se sienta triste (refiriéndose a la cara triste)”. Por lo tanto, los resultados en el post-test se dieron con una percepción más amplia que en el pre-test.

Relativo al inciso “d”, se puede observar un incremento relevante en el reconocimiento de la emoción del enojo del pre-test al post-test.

Relativo al inciso “e”, se observó en las respuestas de los y las menores un autoconocimiento e incremento de la empatía, esto a partir de la comprensión de sí mismos al comprender a los demás. Lo anterior se resaltó en el post-test con expresiones como: “Me pueden ayudar a sentir mejor si estoy preocupada (resaltó una niña mientras colocó un cuadrado en el dibujo preocupado)”; “Puedo ayudarlo a él (mencionó un niño mientras colocaba un cuadrado en el dibujo enojado), pero también al preocupado o a triste”.

Los datos obtenidos en el post-test del reactivo 1, relativo a la percepción, indican que los niños y las niñas percibieron los diferentes tipos de emociones básicas primarias las cuales se encuentran vinculadas a la autoestima, y a su vez, con los sentimientos y pensamientos. Goleman (citado en Leaders Summaries, 2009), explica que el tomar decisiones, planificar, concentrarse, resolver problemas, entre otras actividades cognitivas, pueden verse limitadas o favorecidas por las emociones. Lo anterior es una parte fundamental para el desarrollo de la empatía debido a que es a partir del reconocimiento de emociones propias y de los demás que se construye la base del autoconocimiento y la autoestima (Goleman y Seligman, citados en Leaders Summaries, 2009).

A continuación se muestra un ejemplo del presente reactivo:

Reactivo 1 (Percepción) Sexo: masculino. Edad: 5 años 5 meses.			
PRE-TEST.		POST-TEST.	
			
			
<p>Pre-test: Se observó una percepción amplia al reconocer las emociones destinadas a la tristeza, alegría y preocupación. Sin embargo, tenía una percepción reducida ya que no identificó la emoción primaria del enojo, así como tampoco tuvo un reconocimiento para ayudar a alguien a partir de la observación en sus emociones.</p> <p>Post-test: Incrementó su percepción amplia al identificar las 4 emociones primarias, así como un aumentó en su empatía al reconocer que podía ayudar a una persona a partir de la observación de sus emociones.</p>			

Reactivo 2 (Cuadro 8, gráfica 8)

Puede parecer que los resultados tanto del pre-test como del post-test son iguales, sin embargo, en el post-test, los y las niñas no solo identificaron como se sentían en ese momento, sino que reconocieron que se pueden sentir de manera distinta en momentos diferentes. Esto, más que en el post-test, se observó durante el taller, en donde los y las menores interpretaron que ellos mismos podían tener diferentes emociones en diversas situaciones, como por ejemplo: “en la mañana yo me sentí triste porque mi papá me regañó, pero me siento feliz ahora porque voy a ir a nadar”.

Los datos obtenidos en el post-test indican que los niños y las niñas percibieron e identificaron sus emociones en diferentes momentos. Lo anterior fomentó al desarrollo de estrategias de autocuidado debido a que, a partir de la percepción de emociones, se logran identificar situaciones que producen agrado y/o desagrado (Sánchez, 1988).

Reactivo 3b. (Cuadro 9, gráfica 9)

En el instrumento, correspondiente a los incisos “j”, “k”, “l”, “m” y “n”, desde la aplicación del pre-test, se pudo observar que las y los niños ya contaban con el conocimiento de los cinco sentidos, así como de los órganos externos correspondientes a los mismos, sin embargo, en el post-test, los y las menores reconocieron dichos sentidos y el cómo a partir de ellos se puede reconocer el mundo e identificar las sensaciones del SI y del NO.

Durante la aplicación del taller, así como del post-test, realizaron comentarios como: “A mí me gusta la manzana con crema (comentó un niño al unir la manzana con la boca”;



“A mí me gusta ver el arcoíris pero no me gusta mojarme en la lluvia cuando sale”;

“Yo abracé al peluche cuando escuché la canción de terror porque me dio miedo”;

“A mí no me gusta oler las flores porque me hacen cosquillas en la nariz”.

Otro ejemplo interesante se pudo apreciar cuando un niño resaltó: “Voy a unir el peluche con todo el cuerpo y no sólo con las manos”. Esto fue realizado por la mayoría de los y las niñas en el post-test, lo cual permite demostrar que, al concluir el taller, percibieron de manera amplia que todo su cuerpo les permite conocer el mundo y tener sensaciones diferentes, en contraste con los resultados del pre-test, en donde todos identificaron el sentido del tacto sólo con las manos.

A continuación se muestra un ejemplo del presente reactivo:

Reactivo 3b (Percepción) Sexo: masculino. Edad: 5 años 11 meses.	
PRE-TEST.	POST-TEST.
	
Pre-test: Tuvo una percepción amplia al relacionar la funcionalidad y nombramiento de los cinco sentidos con los diferentes objetos presentados.	
Post-test: Se fortaleció su percepción amplia al relacionar la funcionalidad y nombramiento de los cinco sentidos con los objetos presentados y, estos a su vez, con las sensaciones agradables y desagradables. Además, el sentido del tacto no se ubicó únicamente en las manos, sino como parte de todo el cuerpo.	

Los datos obtenidos en el post-test indican que los niños y las niñas comprendieron que pueden tener un contacto directo con su realidad para interpretar sensaciones que perciben a partir de sus cinco sentidos. Sánchez (1988), reafirma lo anterior al referir que es mediante la percepción de los cinco sentidos como se pueden entender e interpretar los diferentes tipos de sensaciones para que el sujeto interiorice de manera significativa lo que le rodea.

Reactivo 7 (Cuadro 10, gráfica 10)

En los incisos “a”, “b”, “c”, “f”, e “i” del presente reactivo se pudo observar que, tanto en el pre-test como en el post-test, los y las menores tuvieron una percepción amplia en la identificación de sensaciones desagradables y agradables, sin embargo, en el post-test, a partir de lo que se vio en el taller, identificaron las imágenes relacionando las sensaciones desagradables con las sensaciones del NO, y las sensaciones agradables con las sensaciones del SI. Por lo anterior, los y las niñas tuvieron una percepción más amplia en el post-test al analizar que las sensaciones del SI o del NO se relacionan tanto con sus emociones como con sensaciones físicas.

Por ejemplo, en la instrucción del inciso “c”, una niña comentó: “A mi no me gusta que me peinen porque me jalan el cabello, pero mi mamá lo hace para que esté bonita (identificando como sensación del SI a la imagen de un hombre y una mujer peinando a un niño y a una niña”. Un ejemplo que ilustra lo anterior es el que se dio durante el taller, en donde los y las niñas reconocieron que el ir al doctor podría parecer una sensación del NO cuando éste los inyecta, sin embargo, es una sensación del SI porque el doctor lo hace con respeto hacia ellos y/o ellas y para que estén saludables.

Otro ejemplo que se observó durante el post-test fue que dos de los participantes identificaron el dibujo del inciso “d” (hombre y mujer bañando a una niña) como algo que no les gusta puesto que preferían realizar ésta actividad por ellos mismos, pero no por el hecho de que lo identificaran como una sensación del NO.

Por otro lado, en este reactivo se presentaron a los y las menores dibujos relativos al secreto que hace daño, secreto de confianza y abuso sexual por parte de una mujer y un hombre hacia un niño y una niña; estas imágenes corresponden a los incisos “e”, “g” y “h”.

En el inciso “e”, los y las menores identificaron la imagen del secreto de confianza a partir de lo que se había visto en el taller, en donde se mostró y explicó la misma imagen que se muestra en el instrumento; sin embargo, dos niños la percibieron en el post-test como sensación del NO al explicar: “A mí no me gustan las fiestas porque los adultos se ponen

borrachos”; “A mí no me gusta el pastel”. Estas respuestas se relacionaron a las experiencias y conocimiento previo de sensaciones que estos dos niños relacionaron como características desagradables, sin embargo, el objetivo de identificar el secreto de confianza, para así diferenciarlo del secreto que hace daño (correspondiente a las imágenes de los incisos “g” y “h”), sí fue comprendido por los mismos, así como por el grupo en general.

Finalmente, en cuanto a los resultados del pre-test, en el inciso “g”, las niñas identificaron únicamente al hombre como agresor sexual; mientras que en el Post-test identificaron a ambos. Este resultado también se observó en el inciso “h”, en donde los niños identificaron en el Pre-test únicamente a la mujer como agresora sexual; mientras que en el Post-test identificaron a ambos.

Lo anterior es relevante porque los y las menores comprendieron, al final del taller, que existen personas que pueden agredir su integridad física, emocional y sexual sin importar el sexo, por otro lado, también es interesante porque en los resultados del pre-test, la mayoría de los y las menores identificaron al sexo opuesto como único agresor. Esto se puede analizar desde el desconocimiento por parte de los mismos hacia el abuso sexual infantil o, por otro lado, con la identificación de género; sin embargo, se podría realizar una investigación en torno a este tema para estudiar los factores específicos por los que se dieron estos resultados en la aplicación del pre-test.

A continuación se presenta un ejemplo del presente reactivo:

Reactivo 7 (Percepción). Sexo: masculino. Edad: 5 años 8 meses.	
PRE-TEST.	POST-TEST.
	
<p>Pre-test: El niño tuvo una percepción reducida al no reconocer los dibujos de las sensaciones desagradables (Sensaciones del NO).</p> <p>Post-test: El niño tuvo una percepción amplia al reconocer todos los dibujos de las sensaciones desagradables (Sensaciones del NO).</p>	

Cont. Reactivo 7 (Percepción). Sexo: masculino. Edad: 5 años 8 meses.			
PRE-TEST.		POST-TEST.	
			
			
<p>Pre-test: El niño tuvo una percepción reducida al no reconocer los dibujos de las sensaciones desagradables (Sensaciones del NO).</p> <p>Post-test: El niño tuvo una percepción amplia al reconocer todos los dibujos de las sensaciones desagradables (Sensaciones del NO).</p>			

Los datos obtenidos en el post-test indican que los niños y las niñas desarrollaron estrategias de autocuidado al fortalecer su percepción relativa a los contactos apropiados (Contactos del Sí) y a los contactos inapropiados (Contactos del NO). También aumentaron su percepción referente a los secretos de confianza y secretos que hacen daño. Lo anterior reafirma que desde edades tempranas los y las infantes tienen la capacidad para percibir, reconocer y tomar decisiones ante situaciones que pongan en peligro su integridad física y/o psicológica (Van Dijk, 2007).

Reactivo 9 (Cuadro 11, gráfica 11).

En el inciso “a” del pre-test, el 19% de los y las niñas tuvieron una percepción reducida en relación al tamaño de su dibujo. De acuerdo a Koppitz (citada en Esquivel, Heredia y Lucio, 1999), esto se asocia a la timidez, inseguridad, retraimiento o depresión. Por otro lado, en el post-test, los niños y las niñas tuvieron un aumento en la percepción llegando al 100%. Esto, de acuerdo a la valoración de Koppitz (citada en Esquivel, Heredia y Lucio, 1999), se relaciona a una seguridad en sí mismo(a) y a la facilidad para relacionarse consigo mismo(a) y con las demás personas.

En relación al inciso “b” del pre-test, el 50% de los niños y niñas tuvieron una percepción reducida debido a su trazo fino y/o reforzado. Esto de acuerdo a Koppitz (citada en Esquivel,

Heredia y Lucio, 1999), significa que hay una inadecuación del o la menor con el ambiente que los y las rodea, reflejando timidez, inseguridad, facilidad ante la manipulación, irritabilidad y/o falta de toma de decisiones. Por otro lado, en el post-test, se obtuvo una percepción amplia del 88% asociada a una buena toma de decisiones, seguridad, tranquilidad y una relación positiva consigo mismo(a) y los demás.

Lo anterior no sólo se observó en el dibujo, sino en actitudes de los niños y las niñas a lo largo del taller. Entre las actitudes que más destacadas están: una mayor participación y expresión en comentarios y sentimientos durante las distintas actividades; mayor capacidad para relacionarse con los demás compañeros(as) y no sólo con un círculo cotidiano; identificación de su importancia o valía no sólo a partir de las expresiones o acciones de los demás, sino a partir del reconocimiento de sus capacidades y habilidades. Esto se observó en expresiones como: “Yo puedo enseñarle a él a andar en bicicleta”; “Yo sí puedo abrochar mis zapatos aunque ella no me cree”; “La otra vez le ayudé a mi hermanito a curarse la rodilla porque se calló y ya no estuvo triste”.



En el inciso “c”, el 94% de los niños y niñas tuvieron una percepción amplia al identificarse como hombres o como mujeres en el pre-test. Podría resultar que la percepción del post-test del 100% es igual a la del pre-test, sin embargo, se pudo observar durante el taller y al momento de realizar el dibujo en el post-test, que los y las menores tuvieron una percepción más amplia al reconocerse con características específicas correspondientes a hombres y mujeres sin caer en estereotipos de rol de género. Lo anterior se observó cuando expresaban aspectos como “A mí me gustaría traer el cabello largo (resaltó un niño mientras se dibujaba con el cabello corto)”; “A mí me gusta mi autotíttere porque se parece a mi mamá (comentó una niña identificándose con su mamá)”.


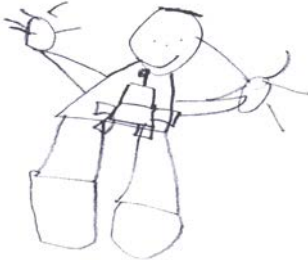
Cabe señalar que durante el taller, en la actividad del autotíttere, y en el dibujo de sí mismo para el post-test, un niño realizó a su hermana por ser la figura con la que se identifica. Van Dijk (2007), explica que cuando hay una identificación con el sexo contrario existe una autoclasificación opuesta al propio género, sin embargo, esto no es un aspecto que denote homosexualidad.

Por último, en el inciso “d”, en el pre-test, el 13% de los niños y las niñas tuvieron una percepción reducida al no dibujarse con objetos. De acuerdo a Van Dijk (2007), los y las menores no se identificaron a sí mismos con objetos que denotaran sus comportamientos o fueran de su interés. Por otro lado, en el post-test, se amplió esta percepción al 63% cuando

los y las niñas no sólo se identificaron físicamente, sino reconocieron sus gustos, intereses y actitudes que los caracterizan y forman parte de su autoconcepto y autoestima positiva.

A continuación se muestran algunos ejemplos del presente reactivo:

Reactivo 9. Percepción Caso A. Sexo: femenino. Edad: 5 años 8 meses.	
PRE-TEST.	POST-TEST.
	
<p>En el pre-test, relativo a la autoestima, se observó una percepción reducida debido a que el tamaño es de una figura pequeña menor de 5 cm de altura, lo cual, de acuerdo a Koppitz (citada en Esquivel, Heredia y Lucio, 1999), refleja timidez, inseguridad o retraimiento. Por otro lado, en el Post-test, el dibujo tuvo el tamaño de una figura esperada mayor de 5 cm de altura; ello representa mayor seguridad en sí misma, así como la facilidad para relacionarse consigo misma y con las demás personas. También se observó que, de acuerdo a Van-Dijk (2007), la niña reconoció sus características físicas a partir de una autoclasificación de su propio género, ello implica que se reconoció como perteneciente a un grupo determinado de género.</p>	

Reactivo 9. Percepción Caso B. Sexo: masculino. Edad: 6 años.	
PRE-TEST.	POST-TEST.
	
<p>En el pre-test, relativo a la autoestima, se observó un trazo con una línea reforzada, lo cual, de acuerdo a Koppitz (citada en Esquivel, Hereida y Lucio, 1999), representa inadecuación del niño con su propio ambiente, ello refleja irritabilidad, inseguridad, falta de toma de decisiones y/o facilidad para ser manipulado. Por otro lado, en el post-test, se presentó un trazo con línea normal, asociado a una adecuación del niño con su propio ambiente a través del fortalecimiento en su toma de decisiones, seguridad, tranquilidad y relación positiva consigo mismo y con los demás. También se observó que, de acuerdo a Van-Dijk (2007), el niño tiene una percepción amplia en el post-test referente al autoconcepto, ya que describió algunos intereses a partir de un objeto (carro).</p>	

Los datos obtenidos en el post-test indican que los niños y las niñas incrementaron su percepción en relación a su autoestima y autoconcepto. Lo anterior de acuerdo a Bonilla (1995), fortalece la identidad de los y las infantes al sentirse valiosos, competentes, seguros y con el derecho a defenderse para asumir conductas de autocuidado y/o protección. Van Dijk (2007), coincide con Bonilla (1995), en que las mejores armas para prevenir cualquier forma de abuso hacia los niños y las niñas se dan cuando existe una autoestima positiva, aunada a una relación sana con el cuerpo y la sexualidad.

Reactivo 10 (Cuadro 12, gráfica 12).

En el inciso “a” del pre-test, el 75% de los niños y las niñas tuvieron una percepción amplia al identificar a algunos miembros de su núcleo familiar. De acuerdo a Van Dijk (2007), la falta de identificación de algunos de los miembros que conforman el núcleo familiar de los y las menores, dificulta que ellos y ellas reconozcan un ambiente de seguridad y confianza entre todos o algunos de los miembros. Por otro lado, ésta percepción amplia se incrementó en el post-test en un 100%, debido a que los niños y las niñas identificaron a todos los integrantes de su familia. Esto de acuerdo a Van Dijk (2007), facilita el reconocimiento de personas de confianza y/o seguridad en el ámbito más cercano a los y las menores.

En el inciso “b” del pre-test, los niños y las niñas tuvieron una percepción reducida del 25% al identificar personas de confianza. Branden (2008), menciona que la falta de confianza en el ámbito familiar puede generar dificultades para el desarrollo de una autoestima positiva. Por otro lado, en el post-test, los y las niñas tuvieron una percepción más amplia del 100% al identificar a las personas de confianza en su familia. De acuerdo a Van Dijk (2007), el reconocimiento de personas de confianza en el ámbito familiar no sólo permite a los niños y las niñas sentirse con la seguridad de expresar sentimientos de agrado y/o desagrado, sino que además, les permite desarrollar una mayor autoconfianza a partir de un ambiente familiar en donde se promueve la escucha y el respeto a todos sus miembros.

En el inciso “c” del pre-test, los niños y las niñas tuvieron una percepción reducida con un 25% al identificar a personas de desconfianza en el ámbito familiar. De acuerdo a Gamboa et al. (s.f), cuando no existe una claridad en el reconocimiento de las personas de confianza o desconfianza, aunado a un ambiente familiar carente de afecto y con reglas de autoritarismo, los niños y las niñas son vulnerables ante cualquier tipo de abuso, como el sexual. Por otro lado, en el post-test, los niños y las niñas tuvieron una percepción amplia del 88%. Cabe señalar que el hecho de que los y las menores reconozcan a un miembro de su familia como persona de desconfianza, no es un aspecto negativo, como lo es el que éste no sea

reconocido ni como persona de confianza o desconfianza. Como lo menciona Van Dijk (2007), el identificar a personas de desconfianza en el ámbito familiar aumenta el autocuidado al reconocerlas como aquellas que no pueden brindar seguridad o cuidados.

Se escucharon comentarios en relación a la confianza y desconfianza en el ámbito familiar de los niños y las niñas, los cuales ilustran los resultados de los incisos “a”, “b” y “c”. Entre éstos se encuentran: “Yo no le tengo confianza a mi abuelita porque me regañó en la mañana (mencionó un niño durante una de las actividades del taller)”; “Le tengo confianza a mi abuelita aunque me regañe, porque me ayuda y me quiere (mencionó el mismo niño durante la aplicación del pre-test)”; “Yo no le tengo confianza a mi hermano más grande porque siempre me pega cuando jugamos”; “Yo le tengo confianza a todos los de mi familia, aunque me siento más segura con mi mamá (comentó una niña mientras ponía un círculo que englobaba a todos los miembros de su familia)”.

Por último, en el inciso “d” del pre-test, se tuvo una percepción reducida del 25% cuando los niños y las niñas se identificaron a sí mismos como personas de confianza. De acuerdo a Branden (2008), cuando los y las menores carecen de autoconfianza, tienen dificultad para expresar lo que piensan o sienten hacia las demás personas y actúan pasivamente al no asumir responsabilidades, pues no se sienten con la capacidad de tomar decisiones.

Por otro lado, en el post-test, se obtuvo una percepción amplia del 63% al identificarse como personas de confianza. Continuando con Branden (2008), el desarrollo de la autoestima es un proceso que implica autoconfianza y autoaceptación, que son los dos pilares más importantes en éste proceso que dura toda la vida. De acuerdo a Van Dijk (2007), los y las menores que se identifican a sí mismos como personas de confianza, no sólo para los demás sino para sí mismos, sienten una mayor capacidad para autoprotegerse y comportarse activamente ante diversas situaciones, desarrollando así un autoconcepto y autoestima positivos. Relacionado a lo anterior, los y las menores realizaron durante el post-test afirmaciones como: “Todos en mi familia pueden confiar en mí”; “Yo también puedo ayudar a los demás, como a mi hermana”.

A continuación se muestran algunos ejemplos del reactivo:



Reactivo 10 Percepción. Caso A. Sexo: femenino. Edad: 5 años 11 meses.

PRE-TEST.	POST-TEST.
	

En el pre-test, se observó la omisión de dos miembros de la familia, además, la niña se identificaba como alguien de desconfianza, mientras que en el post-test, se incluyeron a todos los miembros de la familia nuclear, así como la identificación de sí misma como una persona de confianza. Lo anterior, de acuerdo a Van-Dijk (2007), implica que la niña reconoció a su familia como un ámbito de seguridad y confianza, aunado a un fortalecimiento en su autoestima y autoconcepto al considerarse a sí misma como una persona confiable y con la capacidad de autoprotgerse.

Nota: La información proporcionada por los padres de familia (Anexo 2A) permitió constatar la identificación u omisión de los miembros que integran el núcleo familiar del niño(a).



Reactivo 10. Percepción Caso B. Sexo: masculino. Edad: 5 años 2 meses.

PRE-TEST.	POST-TEST.
	

En el pre-test, se observó la omisión de un miembro de la familia, además, el niño se identificó como alguien de confianza, mientras que en el post-test, incluyó a todos los miembros de la familia nuclear. Lo anterior, de acuerdo a Van-Dijk (2007), implica que reconoció a su familia como un ámbito de seguridad y confianza, aunado a un fortalecimiento en su autoestima y autoconcepto al considerarse a sí mismo como una persona confiable y con la capacidad de autoprotgerse.

Nota: La información proporcionada por los padres de familia (Anexo 2A) permitió constatar la identificación u omisión de los miembros que integran el núcleo familiar del niño(a).



Reactivo 10. Percepción Caso C. Sexo: masculino. Edad: 6 años 1 mes.	
PRE-TEST.	POST-TEST.
	
<p>En el pre-test y post-test, el niño identificó en su totalidad a los miembros de su familia nuclear. Se observó que en el pre-test, identificó a todos los miembros como personas de confianza (excepto a él mismo), mientras que en el post-test, identificó tanto a personas de confianza como de desconfianza. Lo anterior, de acuerdo a Van Dijk (2007), representa un fortalecimiento en el niño para reconocer personas de confianza a quienes se les puede expresar sentimientos de agrado o desagrado, así como la identificación de personas que no pueden brindar seguridad o cuidados.</p> <p>Nota: La información proporcionada por los padres de familia (Anexo 2A) permitió constatar la identificación u omisión de los miembros que integran el núcleo familiar del niño(a).</p>	

Los datos obtenidos del reactivo 10, indican que los niños y las niñas fortalecieron su percepción en relación a las personas de confianza y desconfianza en sus entornos familiares, promoviendo la comunicación para la libre expresión de sentimientos. Van Dijk (2007), menciona que al promover una posición digna en los niños y las niñas se fortalece su autoestima y autoconcepto, además, les ayuda a comunicarse con los demás, haciéndoles partícipes activos en la toma de decisiones en su entorno familiar, lo cual fomenta el desarrollo de estrategias de autocuidado.

Análisis cualitativo de la Evaluación del taller (Cuadro 14, gráfica 14).

A continuación se muestran los resultados cualitativos de la evaluación del taller.

a) Al 100% de los niños y las niñas les agradó la actividad del “Autotítere”. Esta actividad corresponde a los temas “Te presento a mi títere”, “El títere parlanchín” y “Yo soy muy importante porque...”. Los y las infantes expresaron su agrado por estas actividades debido a que se sintieron identificados a través de su autotítere.

Cuando los niños y las niñas realizaron sus autotíteres, se mostraron entusiasmados por la idea de hacer un títere que se pareciera a ellos (as) y escogían cuidadosamente la ropa y el cabello para que fuera lo más similar a la imagen que ellos (as) tenían de sí mismos (as). En algunas ocasiones se generaron conflictos debido al uso de los materiales, por ello, se tuvo que hablar acerca del respeto y la importancia de trabajar en equipo para que todos pudieran usar los materiales que quisieran.

En la actividad de “El títere parlanchín”, la mayoría de los y las niñas respondieron que sus títeres se parecían mucho a ellos(as) porque tenían el mismo cabello o porque usaban la ropa que les gustaba usar. Así mismo, algunos niños y niñas comentaron que le habían dibujado una sonrisa a su autotítere porque se sentían felices.

En relación a la actividad “Yo soy muy importante porque...”, se escucharon comentarios como: “Yo soy muy importante porque respeto a los demás” ó “Yo soy importante porque me quieren mucho en mi casa”. Cabe destacar que todos los niños y las niñas respondieron a esta pregunta, algunos tardaron un poco más de tiempo en responder, sin embargo, después de la pausa, respondieron.

Las autoras de la presente investigación consideran que al incluir características físicas y comportamentales de cada niño y niña, en la elaboración de su autotítere, se fortaleció su autoconcepto y autoestima, pues, de acuerdo a Branden (2008), y Van Dijk (2007), mediante la autoaceptación se lograra una valoración positiva de ellos y ellas mismas. Por otra parte, el reconocerse como hombres o como mujeres les permite la aceptación de ser diferentes a los demás mediante el respeto, promoviendo, de esta manera, la equidad de género entre ellos y ellas, al escuchar los pensamientos, emociones y características de personalidad y/o físicas propias y de los demás.

b) El 88% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad de “El pozo de los deseos”; mientras que un 13% refirió lo contrario. Se determinó que a partir de esta actividad, los niños y las niñas fortalecieron su autoconfianza y autorespeto al identificar aquello en lo que querían mejorar a través del autoconocimiento de sus habilidades y capacidades para sentirse valiosos y aptos para mejorar.

Las y los niños se mostraron curiosos y entusiasmados por jugar con el pozo y aventar dentro de él las monedas. En ésta actividad, tenían que pedirle al pozo algo en lo que quisieran ser buenos y explicar qué tenían que hacer para lograrlo. Se escucharon comentarios del tipo: “Yo quiero aprender a andar en bicicleta, por eso tengo que salir a jugar más con ella” ó “Yo quiero ser una doctora pero tengo que estudiar mucho”. Algunos niños y niñas no quisieron dar su respuesta en voz alta porque les daba pena; lo que hicieron fue decirlo mentalmente o en secreto a alguna de las expositoras.

De acuerdo al artículo “El Autoconcepto Durante los Años Preescolares y Escolares”, Arroyo (2009), menciona que es en esta edad en donde el autoconcepto de los niños y las niñas se modifica al describirse como personas con sentimientos y pensamientos diferentes a los demás, por lo que existe la capacidad de reflexionar sobre sus propios pensamientos y acciones. Además de fomentar la libre expresión de metas a cumplir por los niños y las niñas, en esta actividad también se incrementó la confianza y respeto entre ellos y ellas.

Se considera que el 13% de los niños y niñas que refirieron desagrado por la actividad, fue debido a que tuvieron dificultad para reconocer y expresar sus habilidades y potencialidades, así como el sentirse capaces de mejorar para alcanzar diferentes metas u objetivos.

c) Al 75% de los niños y niñas les gustó la actividad de “Mi familia es de un cuento”; mientras que un 25% refirió lo contrario. Mediante los resultados de ésta actividad se puede señalar que los niños y las niñas reconocieron los diferentes núcleos familiares, así como la protección y confianza que deben generar los mismos.

Los niños y las niñas se mostraron atentos durante la narración del cuento y les llamó mucho la atención que se iban colocando imágenes correspondientes al cuento; hubo silencio total cuando se narró el cuento. Uno de los niños interrumpió en alguna ocasión la narración y muchos le hicieron la señal de silencio, una niña le comentó “¡Pon atención, no nos dejas escuchar!”, acto seguido el niño se calló y puso la debida atención.

Cuando se les pidió que dibujaran a su familia y pusieran en un círculo a las personas en quien confiaban, se escucharon comentarios como: “Yo confío en mi abuelita porque aunque me regaña no me pega” ó “Yo le tengo confianza a mi papá porque le cuento todo lo que me pasa”; incluso hubo un niño que dijo: “¡Ah! ya entendí qué es la confianza, es cuando me cuidan y me pueden ayudar como a Monin, entonces le tengo confianza a toda mi familia”.

En el artículo “El Autoconcepto Durante los Años Preescolares y Escolares”, Arroyo (2009), refiere que es en esta edad en donde los niños y las niñas tienen la capacidad de identificarse como parte de una familia y de diferentes grupos sociales, pues comprenden que las relaciones sociales son estructuradas por los sentimientos y no únicamente por las conexiones que existen entre los miembros de la familia.

Referente al 25% de los niños y niñas que expresaron desagrado por la actividad, algunos niños y niñas mencionaron que no les había gustado cuando Monin, el protagonista de la historia, se cayó y se lastimó.

d) Al 100% de los niños y las niñas les gustó la actividad “Confiando en mi maestro (a)”. Los niños y las niñas pusieron atención cuando las profesoras les comentaban acerca de la importancia de que les platicaran sus experiencias agradables (Sensaciones del SÍ) ó sus experiencias desagradables (Sensaciones del NO), esto con la finalidad de que ellas los(as) pudieran ayudar en caso de que lo necesitaran.

Las profesoras creyeron que algunos niños(as) no iban a querer aventarse hacia sus brazos de espaldas y con los ojos cerrados, sin embargo, se sorprendieron al notar que todos los niños y las niñas lo hicieron, incluso querían hacerlo más de una vez. Se escucharon comentarios tales como: “Me gustó mucho que la miss me abrazara” ó “Al principio me dio algo de miedo, pero cuando vi que no pasaba nada, quise volver a hacerlo porque me gustó que me cachara”.

Al finalizar la actividad, se les hicieron preguntas relativas a lo que habían entendido por el concepto de confianza, así como el por qué es importante confiar en sus maestras. Se escucharon comentarios como: “Cuando algo malo me pase le puedo decir a mi mamá o a la miss porque las dos me pueden ayudar” ó “Es como en el cuento de los changuitos, también les podemos contar a nuestras maestras si algo nos pasa, aunque no sea algo malo”.

Los niños y las niñas lograron un fortalecimiento en la confianza hacia adultos cercanos como las maestras, las cuales promueven la toma de decisiones en los niños y las niñas para

que expresen acuerdos y desacuerdos en diferentes contextos, y así aprendan, desde una edad temprana, a solucionar problemas de la vida cotidiana; esto es un aspecto fundamental para el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto.

En el artículo “El Autoconcepto Durante los Años Preescolares y Escolares”, Arroyo (2009), resume que los y las menores forman el concepto de sí mismos a partir de experiencias que comparten con otras personas, así como de valoraciones que reciben por parte de personas significativas como los docentes. Por ello, los niños y niñas adquieren actitudes hacia sí mismos por medio de un proceso de “imitación”, incorporando a sus esquemas las conductas y actitudes de personas significativas, construyendo un autoconcepto similar al de las personas que les rodean.

e) El 81% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “Escucho mis sentimientos”; mientras que un 19% refirió lo contrario. En esta actividad una niña movía sus brazos y manos al ritmo de la música, otros movían las piernas al compás de las melodías y los demás permanecieron recostados sobre sus brazos cerrando los ojos.

Cuando tuvieron que decirle al oído o representar con algún ademán al oso lo que habían sentido, varios niños y niñas lo abrazaron y besaron. Los que escogieron decirle algo, hicieron comentarios como: “Me sentí contento con la música como de circo” ó “Sentí un poco de miedo con la canción del vampiro”.

Se resume que los y las menores pudieron identificar sus sentimientos y los de las demás personas a partir del uso de la percepción auditiva, pues comunicaron lo que sentían, nombraron sus emociones y se reconocieron a sí mismos para poder comprender a los demás, fomentando así la empatía. El PEP (2011), reafirma lo anterior al aclarar que es en esta edad en donde los niños y las niñas conocen su entorno a partir de la necesidad de explicar lo que les rodea, haciendo uso de la percepción de los cinco sentidos, los cuales son importantes para la consciencia de los y las menores hacia su propio cuerpo, sensaciones, emociones y sentimientos.

En relación al 19% de los niños y niñas que expresaron desagrado por la actividad, dijeron que no les gustó porque les dio pena pasar al frente y expresarle al oso con alguna caricia o palabra lo que habían sentido con las melodías, sin embargo, les gustó que tuvieron que escuchar e imaginarse cosas, como que estaban en un circo, volando o simplemente estaban bailando al compás de las melodías. Se determina que la falta de reconocimiento de

las emociones y sentimientos, generados a partir de la escucha de las diversas melodías, fue un obstáculo para la expresión de los mismos.

f) Al 94% de los niños y niñas les agradó la actividad “Huelo, saboreo y siento”; mientras que un 6% refirió lo contrario. En ésta actividad, los niños y las niñas se mostraron ansiosos por probar, sentir u oler el contenido de cada uno de los frascos. Se retomó el tema del respeto hacia los gustos y/o disgustos de los demás, y del trabajo en equipo. Más allá del que expresaran si les agradaba o desagradaba lo que estaban percibiendo, se les hizo la pregunta ¿Por qué?, de esta manera, los y las niñas entendieron las razones de por qué lo percibían de tal o cual manera; se escucharon comentarios como: “A mí no me gusta el chocolate porque se me pega mucho en la lengua”; “La harina se siente muy bien, es muy suavcita por eso me gusta” ó “Esto que siento no me gusta porque es muy rasposo y no es suave como me gusta”.

En relación al 6% de los niños y niñas que expresaron desagrado por la actividad, se debió a que algunos niños y niñas no les gustó oler el epazote ni sentir el moco de King-Kong.

Se observó que los niños y las niñas hicieron uso de los cinco sentidos para observar, distinguir e identificar su realidad física, social y natural. Freud (citado en Weiten, 1989), describe que los niños y niñas en esta edad se encuentran en la transición a la etapa de latencia, por lo que existe un mayor interés por el mundo que los y las rodea, así como la adquisición de conocimientos y habilidades para enfrentarse a su medio ambiente. Al conocer el mundo que les rodea, el PEP (2011), resalta que es a partir de los cinco sentidos como las y los infantes pueden comprenderlo, comunicar sus ideas y construir aprendizajes a partir de diversas experiencias.

Continuando con el desarrollo evolutivo de los y las menores en la etapa preescolar, Piaget (citado en Morris y Maisto, 2001), explica que cuando los niños y niñas entran a la etapa preoperacional, su pensamiento está ligado a experiencias físicas y perceptuales. Además, la capacidad para simbolizar representaciones mentales está basada en el desarrollo del lenguaje, pues los y las menores utilizan palabras como símbolos para representar eventos, describir, recordar y razonar experiencias. Es por ello que, desde la etapa preescolar, se les debe involucrar en actividades que les permitan expresar acuerdos y desacuerdos respecto al mundo que les rodea.

g) El 94% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “Somos diferentes pero valemos igual”; mientras que un 6% refirió lo contrario. Los y las niñas colocaron las vestimentas, los juegos y los oficios de Neki y Tika de acuerdo al rol de género hombre-mujer que se les ha enseñado. Sin embargo, después de la plática que se les dio acerca de que tanto hombres como mujeres pueden realizar los mismos oficios, utilizar las mismas vestimentas y jugar con los mismos juegos, los niños y las niñas quedaron asombrados. Uno de los niños comentó: “Entonces, no porque ella sea niña quiere decir que no puede jugar con el cochecito... si a ella le gusta puede jugar a las carreras con nosotros ¿Ya ven? (refiriéndose a otros dos niños que estaban en el salón)”.

En relación al 6% de los niños y niñas que expresaron desagrado por la actividad, se debió a que algunos niños tuvieron problemas al aceptar que las niñas pueden jugar a los mismos juegos, por lo que demostraron dificultad para diferenciar la igualdad en el rol de género.

Las autoras de la presente investigación consideran que los niños y las niñas se identificaron como individuos únicos y diferentes al reconocer sus rasgos físicos y características personales. Cuando los y las niñas identificaron que diferentes vestimentas, oficios y/o juegos pueden ser usados y/o realizados por ambos sexos, lograron reconocer, como lo refiere Van Dijk (2007), que tanto hombres como mujeres tienen las mismas capacidades, y que los estereotipos de sensibilidad, ternura, fortaleza y/o racionalidad son características que pueden desarrollarse tanto en hombres como en mujeres, sin ser inherentes a un sexo en específico.

h) El 94% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “Telaraña del respeto”; mientras que un 6% refirió lo contrario. Los y las niñas respondieron a preguntas en relación con ellos(as) mismos, en donde se escucharon comentarios como: “A mí me gustan los tacos pero, no me gusta la sopa de espinacas”; “A mí me gusta mucho la película de Avatar” ó “Las arañas me dan miedo”. También se realizaron preguntas dirigidas a la relación con las demás personas; se escucharon comentarios como: “No me gusta jugar con mi hermano porque siempre me regaña”; “Me gusta ir a visitar a mi abuelita porque casi no la veo”, “No me gusta que vayamos a la casa de mis tíos porque es muy aburrido”. El 6% que manifestó desagrado por la actividad, se debió a que les dio pena responder enfrente de todos a las respuestas, pero les gustó escuchar lo que los demás decían.

Se les dio una explicación a los y las niñas de que todos somos diferentes porque nos agradan y/o desagradan muchas cosas, sin embargo, se deben respetar los gustos y/o disgustos de los demás.

Se determinó que a partir de esta actividad los niños y las niñas lograron un aumento en el respeto y la confianza a partir de que expresaron sus opiniones, intereses y desintereses acerca del entorno que los y las rodea. El PEP (2011), señala que es a partir de actividades lúdicas que los niños y las niñas desarrollan su lenguaje verbal para expresar lo que desean, sienten y comprenden de sí mismos y de los demás; de esta manera, también se fortalece el desarrollo de la empatía.

i) Al 56% de los niños y niñas les agradó la actividad “Los secretos de los títeres”; mientras que un 44% refirió lo contrario. Fue una de las actividades que más les gustó, se mostraron entusiasmados y atentos al escuchar la obra de teatro y respondían a todas las preguntas que les hacían los títeres. Por ejemplo: ¿Qué tiene que hacer Cielo para que el vecino deje de tocar sus genitales para agredirla?, muchos niños y niñas respondieron “Le tiene que contar a su mamá”; “Decirle que no le gusta y decírselo a su papá”; “Que se lo diga a la maestra”; “No debe guardar ese tipo de secretos porque la lastiman” ó “Esa es una caricia del NO, se lo debe de contar a alguien de confianza”.

En relación al 44% que manifestó desagrado por la actividad, se debió a que respondieron en base a que no les gustó que abusaran de Cielo, reconocieron que las estrategias de autocuidado son necesarias para que ellos(as) enfrenten situaciones de amenaza o peligro.

Ésta actividad tuvo un índice bajo de agrado del 6% debido a que los niños y las niñas reconocieron que las estrategias de autocuidado son necesarias para enfrentar condiciones de amenaza o peligro. Por lo tanto, la expresión de desagrado a la actividad se refleja como un factor de vulnerabilidad y necesidad de protección ante un hecho alarmante, como es el abuso sexual. Sin embargo, los y las menores reconocieron que cuentan con las estrategias de autocuidado para protegerse a sí mismos(as) de cualquier tipo de abuso. Por lo anterior, el reconocimiento de que deben autoprotegerse no implicó un trauma psicológico, debido a que la intervención se basó en una adecuada educación en sexualidad, favoreciendo el desarrollo integral de los y las menores, así como el desarrollo de actitudes y habilidades para una sexualidad saludable.

Al ser los niños y las niñas quienes poseen diversos factores de vulnerabilidad ante el abuso sexual infantil, el PEP (2011), resalta la importancia de educar en sexualidad desde la etapa preescolar, para que los y las infantes puedan desarrollar estrategias de autocuidado que les permitan identificar factores de riesgo ante el abuso sexual. El desarrollo de estrategias se dio a partir del conocimiento de sí mismos; de las relaciones con su entorno y con los demás a través de los sentidos; y del conocimiento y cuidado de su propio cuerpo y el de los demás.

j) Al 100% de los niños y las niñas les agradó la actividad de “Yo soy un súper héroe que puede pedir ayuda”. Los y las niñas reconocieron que todos(as) pueden pedir ayuda cuando se necesite, en este caso, “Max” el súper héroe de la historia, pidió ayuda a las personas en quienes confiaba. Se mostraron atentos cuando se narró la historia, y cuando se les entregó el antifaz junto con la estrella de la confianza; también se mostraron impacientes por dársela a la persona en quien más confiaban.

En otra sesión, los y las niñas comentaron que la estrella se la habían dado a su mamá ó a su papá, y hubo un caso en que una niña se la dio a una de las profesoras. La maestra se sorprendió y le dijo que estaba muy contenta porque le tenía confianza, que estaba ahí para apoyarla y escucharla, así como a los demás compañeros (as).

Los niños y las niñas lograron fortalecer la autoconfianza y el autorespeto a partir de que manifestaron sus pensamientos y sentimientos hacia las demás personas. El PEP (2011), afirma que es en esta edad en donde los y las menores se encuentran en un proceso de adquirir confianza para expresarse, dialogar y conversar, así como mejorar su capacidad de escucha, enriquecer su lenguaje oral y comunicarse en diversas situaciones. Madrid y Martín (2008), resumen que los adultos significativos que rodean al niño y a la niña, como los docentes, tienen una gran relevancia en la vida y aprendizaje de éstos a través de sus experiencias, enseñándoles valores, derechos y confianza en sí mismos y en las demás personas.

k) El 94% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “Jugando con Neki y Tika”; mientras que un 6% refirió lo contrario. A los y las niñas les gustó el tablero del juego y se mostraban impacientes por jugar. Se escucharon respuestas como: “Soy diferente a ella porque tengo pene”; “Soy importante porque me quieren mucho”; “Me deben respetar porque yo respeto a los demás”; “Soy buena para hacer helados de limón”; “Yo sí confío en mí y también en mi papá”; “Una familia son el papá, la mamá o los hermanos, si es que tienes, si

no, son los que viven contigo y te cuidan”; “No a todos les gusta lo mismo que a mí porque son diferentes, pero está bien”.

El 6% que refirió desagrado por la actividad, se debió a que les dio pena responder en voz alta a las preguntas, sin embargo, esos niños y niñas decían su respuesta al oído de las expositoras o de las docentes. Las respuestas que se obtuvieron fueron: “Sólo me puede tocar o revisar el doctor cuando esté mi mamá o mi papá”; “Todos somos diferentes, pero no por eso vamos a reírnos de alguien más porque no sabe o porque no nos gusta lo que a él le gusta”; “No es bueno guardar un secreto malo porque esos te lastiman”; “Es bueno contarle a alguien de confianza cuando te sientes mal o cuando no te gusta algo”.

En esta actividad los y las menores tuvieron la oportunidad de demostrar su conocimiento y percepción amplia, al comprender qué medidas y actitudes adoptar ante situaciones que atenten contra su integridad física y/o mental, integrando, de esta manera, los diversos aspectos biopsicosociales adquiridos a lo largo del taller.

l) El 88% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “Mi amigo me guía por el camino”; mientras que un 13% refirió lo contrario. Las y los niños estaban emocionados con la actividad; algunos caminaron sólo con un pie, en forma de carretilla y otros caminaron hacia atrás, estuvieron con los ojos vendados y su amigo(a) los dirigía por el salón de clases. Algunos niños(as) delegaban su lugar para vendarse los ojos, pues no confiaban del todo en su compañero(a) para que los guiara, sin embargo, al final les pareció divertido guiar y ser guiados.

El 13% de los niños y niñas que expresaron desagrado por la actividad se debió a que sintieron miedo al caminar sin poder ver, aunado a que no confiaron del todo en sus compañeros(as) cuando los guiaban por el aula. Sin embargo, durante la actividad, se les explicó la importancia de confiar, respetar y entender lo que la otra persona piensa o siente, en este caso, tenían que hablarle a su compañero(a) ya fuera para calmarlo(a) o describirle el camino.

Se fortaleció que los niños y las niñas cooperaran, compartieran, respetaran y confiaran en sus pares a partir de que reconocieron la importancia de los cinco sentidos para explorar el ambiente que los rodea. El PEP (2011), afirma que los y las preescolares pueden y deben desarrollar la socialización entre pares con la finalidad de tener una mayor y mejor comunicación entre ellos y ellas y, así, poder expresar sensaciones y/o situaciones

agradables y/o desagradables. Además, resalta la importancia de que los niños y las niñas adquieran confianza para mejorar la capacidad de comunicación y escucha.

m) Al 100% de los niños y las niñas les agradó la actividad de “Te veo, te veo y tú ¿me ves?”. A los y las niñas que realizaron la mímica les resultó divertido el que los demás adivinaran como se sentían sin que hablaran. En esta actividad, no hubo dificultad para que reconocieran las diferentes emociones, a excepción de la emoción de miedo, siendo ésta la que tardaron más tiempo en identificar.

Cuando se les preguntó: ¿Qué podrían hacer para que se sintieran mejor? En caso de que la emoción representada fuera de tristeza, miedo o enojo, se escucharon respuestas como: “Le preguntaría por qué está triste”; “Le diría que no tenga miedo o que le hable a su mamá”; “¿Quién te hizo enojar?”; “Le preguntaría si lo puedo ayudar” ó “No estés triste, vamos a jugar”. Por otra parte, en relación a los sentimientos de amor y alegría, se les preguntó: ¿Qué les gustaría decirle a...? las respuestas fueron: “Que la quiero mucho”; “Que me gusta jugar con él”; “Que yo también estoy contento” ó “Que juegue conmigo a los cochecitos”.

Se resaltó la importancia de la vista como uno de los cinco sentidos para que pudieran conocer lo que les rodea, y que también sirve para reconocer los sentimientos de las demás personas. Los niños y las niñas reconocieron y nombraron diferentes tipos de emociones primarias en sí mismos y en las demás personas. De esta forma, hubo un fortalecimiento en la autoestima y autoconcepto en los y las preescolares, a partir del reconocimiento de los propios sentimientos y emociones. El PEP (2011), resume que los y las menores deben adquirir confianza para expresar sus emociones y sentimientos, con la finalidad de desarrollar la comunicación verbal y no verbal ante diversas situaciones.

n) Al 88% de los niños y niñas les agradó la actividad “¿Sí o No?” mientras que un 13% refirió lo contrario. Los y las niñas representaron con su dedo índice, de manera repetitiva en la espalda de un compañero(a), cinco contornos de imágenes alusivas a un corazón, una cara feliz, una paloma gráfica y la palma de la mano. Al finalizar, se les preguntó cómo se habían sentido al realizar la actividad. Se destacaron respuestas del tipo: “Sentí rico cuando me estaba dibujando el corazón en la espalda”; “Tuve muchas cosquillas cuando me dibujó la mano”; “No me gustó porque no me cae bien el que me hizo la carita feliz” ó “Me dio pena”.

Durante la actividad, se dio una explicación de las caricias del SI y las caricias del NO; las primeras referentes a las sensaciones agradables y no dañinas (contactos del SI) y las segundas relacionadas a las sensaciones desagradables y dañinas (contactos del NO).

Se señala que, en esta actividad, los niños y las niñas identificaron tanto sensaciones agradables como desagradables, ello a partir de la percepción del tacto y el reconocimiento de la importancia del respeto en las relaciones interpersonales. De acuerdo a Novales (2006), es necesario que los y las menores aprendan desde una edad temprana que tienen derecho a decir "NO" ante aspectos que les generen confusión, rechazo o miedo, así como ante cualquier oferta que implique algún contacto corporal que atente contra su integridad.

ñ) El 63% de los niños y niñas señalaron agrado por la actividad "Un camino derecho"; mientras que un 38% refirió lo contrario. Los y las niñas reconocieron sus derechos y obligaciones a partir de la explicación mediante el uso de diversas imágenes; les gustó pasar al frente del salón y decir en qué consistía cada derecho o antiderecho. Se pidió que comentaran algunos casos en donde sus derechos no fueron respetados, se escucharon respuestas como: "Una vez mi hermano me quitó mi pelota y no me la quiso devolver"; "Mi mamá me dio una nalgada y me dolió mucho"; "El doctor me picó con la aguja y me dolió mucho".

En relación a la última respuesta, se explicó que ese es el derecho a la salud, y no porque le haya dolido la inyección significa que no se estaba respetando su derecho, de igual manera, no era una sensación del NO, porque no lo estaba haciendo para lastimarlo; ese es el trabajo del doctor(a), cuidarlos(as) para que no se enfermen. No obstante, siempre que algún doctor(a) los revisara, tenía que estar presente alguien a quien le tuvieran confianza para ver que hiciera bien su trabajo.

Mediante esta actividad se observó un fortalecimiento de la autoestima cuando los y las menores identificaron la importancia de los derechos, desarrollando así la comunicación con las demás personas. Lo anterior generó que los y las menores se sintieran partícipes activos para tomar decisiones tanto en el entorno familiar como en el educativo. Ello denota la importancia de que los y las preescolares expresen sus opiniones, acuerdos y/o desacuerdos a partir del reconocimiento de sus derechos y obligaciones.

Ésta actividad tuvo un índice bajo de agrado, con un 38%, debido a que los niños y niñas marcaron como desagrado las imágenes de los antiderechos y como agrado las imágenes

de los derechos. Por lo tanto, su respuesta de desagrado estuvo enfocada al reconocimiento de los antiderechos como algo que no se debe hacer, además, la expresión de desagrado hacia la actividad refleja un reconocimiento de que sus derechos pueden ser violados.

o) El 81% de los niños y niñas señalaron su agrado por la actividad “¿Quiénes pueden cuidarme?”; mientras que un 19% refirió lo contrario. En esta actividad se mostraron imágenes representativas de la higiene personal por parte de los padres hacia los y las niñas, así como imágenes representativas del cuidado de la salud por parte de los médicos. Se dio una explicación acerca de los secretos de confianza y los secretos que hacen daño, haciendo alusión a que, los primeros, son secretos que no los dañan; como una fiesta de cumpleaños secreta o un regalo sorpresa para alguien. Los segundos son aquellos que buscan lastimarlos y no se sienten bien al guardarlo porque sienten miedo, como cuando alguien los toca sin su consentimiento y con la finalidad de lastimarlos.

Se puso énfasis en que los doctores o los mismos padres podían llegar a lastimarlos(as), quizá con alguna inyección o al peinarlos(as), pero lo hacían con la finalidad de que ellos(as) se encontraran saludables y limpios(as), a pesar de que les doliera lo que les hacían.

Los y las menores lograron reconocer a las personas que, mediante el respeto, tienen el derecho y la obligación de tocarlos(as) con la finalidad de cuidar su higiene y salud. Madrid y Martín (2008), coinciden en que los adultos que rodean al niño y a la niña tienen una gran relevancia en la vida y aprendizaje de éstos al enseñarles valores, derechos y confianza en sí mismos y en las demás personas. Es decir, la familia y otros adultos, encargados de brindar protección, deben proporcionar confianza y bienestar a los y las menores.

El 19% de los niños y niñas que expresaron desagrado por la actividad, se debe a que señalaron la imagen del doctor puesto que no les gusta asistir al mismo. También señalaron la imagen de los padres bañando a un niño puesto que prefieren realizar ésta actividad por ellos(as) mismos. En relación a lo anterior, Branden (2008), explica que el fomentar que los niños y las niñas se sientan con la capacidad para realizar diversas actividades por sí mismos(as), como la higiene personal, fortalece la autonomía y el desarrollo de una autoestima positiva.

p) Al 94% de los niños y niñas les agradó la actividad “Mi cuerpo es como el tuyo” mientras que un 6% refirió lo contrario. En esta actividad se mostraron los esquemas del niño y de la niña con la finalidad de que localizaran y explicaran algunas de las partes externas e internas

del cuerpo humano; ello con la finalidad de que reconocieran que todos somos iguales en algunos órganos que conforman el cuerpo humano, sin embargo, existen algunas diferencias en los genitales.

Las explicaciones de la funcionalidad de los órganos internos y externos se relacionaron con la afectividad, por ejemplo, cuando se explicó la función del corazón, se hizo referencia a que es el órgano que sirve para llevar la sangre a todo el cuerpo y, cuando están emocionados o asustados, su corazón se acelera porque comienza a latir más rápido.

Se escucharon comentarios como: “No sabía que se le podía llamar nalgas a las pompis”; “Las niñas tenemos vulva y los niños pene”; “Somos muy parecidos”; “Nuestros intestinos son muy grandes, no puedo creer que los tenga adentro”; “Por eso cuando me asusto mi corazón late bien rápido” y “Me da mucha risa decir vulva”.

Las autoras del presente trabajo de tesis consideran que los y las niñas preescolares conocieron las diferencias y similitudes del cuerpo al identificarse como hombres o mujeres, así como la importancia de nombrar correctamente las partes del cuerpo. Lo anterior permitió que se fomentara una autoestima positiva en los y las menores, además del respeto y el desarrollo de la afectividad.

Madrid y Martín (2008), coinciden en que las y los niños tienen el derecho a una educación en sexualidad integradora de los aspectos biopsicosociales, es decir, además de brindar el conocimiento teórico acerca de la funcionalidad y ubicación de partes internas y externas del cuerpo humano, se deben integrar aspectos afectivos. De no contemplar los aspectos anteriores, se deja a un lado la higiene y el cuidado o desarrollo del cuerpo, además de descuidar la identidad personal y los roles de género, los cuales son importantes para el crecimiento equitativo entre hombres y mujeres.

El 6% de los niños y niñas que expresaron desagrado por la actividad, se debió a que demostraron dificultad para identificar algunos de los órganos internos del cuerpo.

Una vez presentado el análisis cualitativo de la Evaluación del taller, se prosigue con la devolución de resultados, mismos que fueron entregados a la institución en donde se aplicó el presente trabajo de tesis.

Devolución de resultados.

Al finalizar el taller “Educación en sexualidad para desarrollar estrategias de autocuidado en niños y niñas de 3º de preescolar”, se entregaron a la Directora y docentes los siguientes resultados en los niños y las niñas:

- Con el taller los niños y las niñas aprendieron a identificar sus emociones y sentimientos en determinados momentos, así como a reconocerse a sí mismos como seres únicos y diferentes a los demás. De esta manera, se desarrolló la capacidad de relacionarse positivamente consigo mismos para poder relacionarse positivamente con las demás personas y con el entorno en general. Con lo anterior se fortalece el proceso de construcción de una autoestima y autoconcepto positivos.
- Los niños y las niñas aprendieron a identificar y reconocer adultos encargados de brindarles protección y confianza, como son los maestros, familiares y médicos. Lo anterior es importante debido a que es con estos adultos con quienes se muestran las principales emociones y sentimientos de los y las menores, al ser los primeros miembros con quienes experimentan seguridad y/o protección.
- Los y las menores aprendieron a identificar emociones y sentimientos propios y de los demás, aunado al reconocimiento de que ellos o ellas tienen la capacidad de ayudar a los demás. Esto permitió un aumento en el respeto hacia las emociones y sentimientos propios y de otras personas. Además, aprendieron a identificar los derechos infantiles, ello relacionado a un aumento en el proceso de la empatía, autoestima y autoconcepto.
- También las y los infantes aprendieron a identificar los cinco sentidos para una mayor consciencia hacia su propio cuerpo y la capacidad del mismo, lo que facilita la relación con su entorno y con las demás personas mediante el uso de la vista, el olfato, el tacto, el gusto y el oído, así como el reconocimiento de sensaciones agradables y desagradables.
- Así mismo, los niños y las niñas tuvieron un mayor conocimiento al identificar las diferencias e igualdades entre sexos al distinguir roles y comportamientos correspondientes a hombres y mujeres, esto sin dejar a un lado la equidad de género.

- Aprendieron a identificar, nombrar y reconocer las partes internas y externas del cuerpo humano, así como el reconocer que los genitales son parte natural del cuerpo y deben ser respetados en conjunto con todo su cuerpo.
- Por último, el conocimiento adquirido en el taller también facilitó a que los niños y las niñas desarrollaran estrategias de autocuidado que les permitieran identificar factores de riesgo ante el abuso sexual. Lo anterior se observó cuando identificaron los cuidados que deben proporcionarse a sí mismos y a los demás, así como la importancia de respetar y ser respetados. Aunado a lo anterior, los y las menores también aprendieron a reconocer conductas que afectan o agreden física y verbalmente a partir de identificar sensaciones o sentimientos agradables o desagradables que les provocan bienestar o temor en diferentes contextos, así como a reconocer a personas que les generan confianza o desconfianza.

Una vez presentados los resultados obtenidos, también se recomienda desarrollar con mayor énfasis las siguientes estrategias para que los niños y las niñas puedan reconocer factores de riesgo ante el abuso sexual infantil:

- Ayudar a que los niños y niñas reconozcan más potencialidades y habilidades propias, así como el identificar sus debilidades para trabajar en las mismas.
- Seguir con el fomento de nombrar adecuadamente las partes internas y externas del cuerpo humano, con la finalidad de respetarse a sí mismo y a los demás sin sentir vergüenza hacia el propio cuerpo y la sexualidad.
- Fortalecer aún más la confianza a partir de la comunicación en la familia y con los docentes con la finalidad de que los y las menores se sientan protegidos.
- Permitir que los y las menores se sientan con la libertad de identificarse como niños o como niñas sin ser incorrecto que se identifiquen con características del sexo opuesto. Lo anterior debido a que están en proceso de formación de su identidad y es normal que sientan tanto afinidad con personas significativas del propio sexo como del sexo opuesto. Cabe resaltar que no es un indicador de inadaptación u homosexualidad.
- Fomentar mayor comunicación en base al respeto para la libre expresión de sensaciones agradables y/o desagradables.

- Fortalecer aún más la confianza en sí mismos y en los demás, así como la autoestima y toma de decisiones, debido a que se sienten identificados como personas vulnerables ante cualquier tipo de maltrato infantil.
- Fomentar que los y las menores puedan realizar su higiene personal de manera privada, ya que esto aumenta la autoestima y la autosuficiencia.

Finalmente, se agradeció la participación de los y las niñas de 3° de preescolar para que se llevara a cabo el presente taller, así como la participación activa y colaboración de los docentes y padres de familia.

V CONCLUSIONES.

Lo que se muestra en las Tablas 7-14 permite observar que los y las menores, después de la intervención, fortalecieron actitudes y conductas de autocuidado ante el abuso sexual infantil.

Tabla 7 Desarrollo de estrategias de autocuidado antes y después de la intervención.

Estrategias.	Antes de la intervención.	Después de la intervención.
<ul style="list-style-type: none"> - Relación positiva consigo mismos (as) (Afectividad). - Autoconfianza. - Autoseguridad. - Autoestima. - Autoconcepto 	<p>Los niños y las niñas identificaban que eran importantes y valiosos a partir de lo que las demás personas les expresaban con palabras o acciones, pero no por un sentimiento de valía propia o reconocimiento de capacidades y cualidades que poseían.</p>	<p>Se incrementó la relación positiva consigo mismos(as), generando autoconfianza y seguridad. Esto permitió que los y las menores se identificaran como personas importantes, valiosas y especiales, aunado a una autoestima y un autoconcepto positivo.</p> <p>También se fortaleció su identidad y construcción del “yo” al identificar lo que piensan y sienten de sí mismos, así como el reconocimiento de cualidades propias.</p>

Tabla 8 Desarrollo de estrategias de autocuidado antes y después de la intervención.

Estrategias.	Antes de la intervención.	Después de la intervención.
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los derechos propios y de los demás. - Reconocimiento de las obligaciones. - Conocimiento de los antiderechos. - Reconocimiento de sensaciones y contactos del SÍ y del NO. - Expresión de sentimientos y/o pensamientos. - Identificación de personas de confianza y desconfianza. - Autoestima. - Autoconcepto. 	<p>Los y las menores conocían los derechos, pero no había un fortalecimiento en la importancia de que fueran respetados por los adultos, así como exigidos por ellos y ellas en caso de que no fueran respetados.</p> <p>Tenían desconocimiento acerca de los antiderechos.</p> <p>Los y las niñas no tenían conocimiento acerca de sus obligaciones.</p> <p>Además, no estaban relacionados con el reconocimiento de las sensaciones y contactos del SÍ y del NO enfocados a las estrategias de autocuidado ante el abuso sexual infantil.</p>	<p>Reconocieron los derechos infantiles como estrategias de autocuidado:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Respeto a sí mismos y a las demás personas, así como ser respetados(as) por los demás (autoestima y autoconcepto positivos). b) Libertad de expresión de sentimientos y/o pensamientos, así como de situaciones agradables o desagradables que producen miedo o tensión. c) Libertad para expresar situaciones de maltrato. d) Derecho a decir NO ante aquello que les hace sentir mal, les desagrada o les produce inseguridad, desconfianza y/o temor. Ello a partir de sentirse valiosos, seguros y con el derecho a defenderse. e) Reconocimiento de que son los y las únicas que tienen el derecho a decidir sobre su cuerpo y sobre qué personas pueden tocarlos para el cuidado y salud del mismo. f) Derecho a tener afecto, consideración y protección por parte de los adultos y las personas cercanas. g) Derecho al juego. Este derecho permite observar un ejemplo de relación entre los derechos y las obligaciones, en donde los y las menores cuentan con el conocimiento de que hay tiempos específicos para realizar diferentes actividades, como el juego, el asistir a la escuela o el cumplir con lo que se les pide en casa, etc. <p>El reconocimiento de los derechos les permitió a los y las menores identificar los antiderechos y obligaciones.</p>

Tabla 9 Desarrollo de estrategias de autocuidado antes y después de la intervención.

Estrategias.	Antes de la intervención.	Después de la intervención.
<p>- Reconocimiento adecuado del nombramiento, ubicación y funcionalidad de algunos órganos internos y externos.</p> <p>- Relación de los cinco sentidos con los contactos y sensaciones del SÍ o del NO.</p> <p>- Identificación del cuerpo humano y de los genitales como parte natural del ser humano.</p> <p>- Eliminación de culpa o vergüenza al hablar de sexualidad.</p> <p>- Diferenciaron de conductas que demuestran cariño de aquellas que generan confusión, miedo y/o rechazo, ello relacionado a las sensaciones del SÍ y del NO con los contactos apropiados e inapropiados.</p>	<p>Los y las menores no contaban con el conocimiento de algunos órganos internos, pero sí con el conocimiento de los órganos externos en relación con los cinco sentidos, sin embargo, no eran relacionados con los contactos y sensaciones del SÍ o del NO. De igual manera, no estaba ubicado el sentido del tacto en todo el cuerpo, o el reconocimiento del sentido de la vista para identificar emociones de los demás a partir de los gestos.</p> <p>Las y los niños identificaron al pene como el genital masculino, pero desconocían a la vulva como el genital femenino. Ambas palabras eran observadas o expresadas por los y las menores con vergüenza o pena.</p> <p>También se desconocía el hecho de que existen personas que pueden buscar el contacto corporal inapropiado, lo que se relaciona con el desconocimiento del abuso sexual infantil.</p>	<p>Incrementaron su conocimiento corporal en cuanto al nombramiento adecuado, ubicación y funcionalidad de algunos órganos internos y externos.</p> <p>Reconocieron y diferenciaron los genitales del hombre y de la mujer.</p> <p>Observaron que el cuerpo y los órganos son parte natural de los seres humanos, por lo que no se deben sentir culpa o vergüenza ante los mismos.</p> <p>Fortalecieron el uso e importancia de los cinco sentidos para conocer, interpretar y percibir el mundo que les rodea, así como para identificar sensaciones y contactos agradables y/o desagradables.</p> <p>Aumentó la importancia en su cuidado corporal en relación al reconocimiento de personas de confianza y/o desconfianza, con la finalidad de que reconocieran los contactos apropiados y no apropiados.</p> <p>Relacionaron las sensaciones agradables con las sensaciones del SÍ y las sensaciones desagradables con las sensaciones del NO. Conocieron y distinguieron entre contactos apropiados (contactos del SÍ) y contactos inapropiados (contactos del NO), en relación a personas de confianza para la salud e higiene personal.</p>

Tabla 10 Desarrollo de estrategias de autocuidado antes y después de la intervención.

Estrategias.	Antes de la intervención.	Después de la intervención.
<p>- Conocimiento del secreto de confianza y del secreto que hace daño.</p> <p>- Identificaciones de condiciones de amenaza o peligro ante el abuso sexual.</p>	<p>Las niñas y los niños, al no contar con el conocimiento sobre el abuso sexual infantil, no tenían en su repertorio que podían existir contactos inapropiados o secretos que hacen daño, lo cual es fundamental para que puedan defenderse en caso de un abuso sexual infantil.</p>	<p>Identificaron condiciones de amenaza o peligro ante el abuso sexual como:</p> <p>a) Permanecer solos(as) en un lugar sin el cuidado de adultos cercanos o de confianza, así como permanecer solos(as) con personas desconocidas.</p> <p>b) Que se les ofrezcan objetos (como dulces o regalos) a cambio de realizar alguna acción que involucre contactos corporales.</p> <p>c) Que se les amenace en caso de expresar alguna situación de maltrato (secretos que hacen daño), por ello la importancia de que identificaran y diferenciaron secretos de confianza y secretos que hacen daño.</p>

Tabla 11 Desarrollo de estrategias de autocuidado antes y después de la intervención.

Estrategias.	Antes de la intervención.	Después de la intervención.
<ul style="list-style-type: none"> - Relación positiva con las demás personas (Afectividad). - Empatía. - Respeto. - Reconocimiento de emociones propias y de los (as) demás. 	<p>Los niños y las niñas se relacionaban con un grupo específico de compañeros, por lo que rechazaban a otros. No había un desarrollo positivo en su afectividad, debido a la falta de aceptación y de respeto hacia los (as) demás, obstaculizando el desarrollo de la empatía.</p> <p>Además, no había un reconocimiento específico de las emociones primarias propias y de las demás personas a partir de la interpretación de los gestos.</p>	<p>Se incrementó una relación positiva con las demás personas, lo cual se observó en una amplitud en la interacción y aceptación entre los niños y niñas, aspecto que también se desarrolla con la afectividad.</p> <p>Además, también se incrementó la empatía a partir del respeto, reconocimiento de emociones, sentimientos y pensamientos propios y de las demás personas.</p>

Tabla 12 Desarrollo de estrategias de autocuidado antes y después de la intervención.

Estrategias.	Antes de la intervención.	Después de la intervención.
<ul style="list-style-type: none"> -Equidad de género. -Respeto hacia gustos y/o desagrados de los diferentes géneros. -Reconocimiento del rol de género. -Ruptura de estereotipos de género. 	<p>Los y las menores demostraron, durante el taller, que existía un desconocimiento de que tanto hombres como mujeres podían realizar las mismas cosas, ya que la mayoría indicaba que las imágenes sobre los oficios eran únicamente para hombres. También se observó lo anterior en la identificación de las imágenes de los juegos y las vestimentas, en donde se encontraban muy marcados los estereotipos de juguetes que, según los y las menores, eran únicamente para niños o para niñas.</p>	<p>Se incrementó la identificación de género y equidad de género.</p> <p>Reconocieron diferencias y similitudes entre hombres y mujeres en relación a vestimentas, juegos y oficios.</p> <p>A partir del respeto reconocieron que ambos sexos tienen las mismas oportunidades, habilidades para realizar las mismas cosas y gustos similares o diferentes.</p>

Tabla 13 Desarrollo de estrategias de autocuidado antes y después de la intervención.

Estrategias.	Antes de la intervención.	Después de la intervención.
<ul style="list-style-type: none"> - Identificación del núcleo familiar. - Conocimiento del concepto de confianza y desconfianza. -Reconocimiento de personas de confianza o desconfianza en la familia y en la escuela. 	<p>Contaban con la identificación de algunas de las personas que conformaban su núcleo familiar.</p> <p>No tenían un conocimiento claro sobre la seguridad que les podía ser brindada tanto en su hogar como en la escuela.</p> <p>Desconocían el significado de tener confianza en los demás.</p>	<p>Identificaron a la totalidad o la mayoría de los miembros de su núcleo familiar.</p> <p>Conocieron el concepto de confianza y desconfianza en relación al respeto, afecto y seguridad.</p> <p>Reconocieron a personas de confianza y desconfianza en el núcleo familiar y en la escuela (maestros, compañeros y amigos).</p>

Tabla 14 Desarrollo de estrategias de autocuidado antes y después de la intervención.

Estrategias.	Antes de la intervención.	Después de la intervención.
-Fortalecimiento en el desarrollo moral. - Autoestima. - Toma de decisiones. - Responsabilidad de sus actos.	Aunque los y las menores ya contaban con un conocimiento previo sobre los valores y la moral, pues aprenden a través de la imitación y las experiencias que viven en los contextos más inmediatos, no tenían un fortalecimiento para analizar sus actos y así poder tomar decisiones.	Se logró un fortalecimiento en el desarrollo moral para la toma de decisiones, lo cual incrementó su capacidad para considerar si algo es correcto o incorrecto. Lograron analizar sus propios actos y los de las demás personas, de esta manera, adquirieron responsabilidad de sus acciones. Eso aumentó la seguridad en sí mismos y fortaleció su autoestima.

A pesar de que los y las menores conocían antes de la intervención que hay personas que los pueden ayudar o dañar, después de la intervención reconocieron que, aunque existe la posibilidad de ser víctimas de cualquier tipo de abuso, como el sexual, ya cuentan con un fortalecimiento de estrategias de autocuidado que les permiten defenderse.

A manera general, los resultados obtenidos en el presente taller permiten concluir lo siguiente:

- El desarrollo de las estrategias de autocuidado es un proceso que dura toda la vida, por lo que es de gran importancia que se proporcione una adecuada educación en sexualidad para un mejor desarrollo psicoevolutivo, psicosexual y moral del niño(a).
- Los niños(as) tienen la capacidad para reflexionar experiencias y tomar decisiones asertivas ante lo que deben o no permitir para un control de la vida propia, lo cual implica que los niños y las niñas, desde una corta edad, comprendieron que existen situaciones que pueden poner en riesgo su integridad personal.
- Los adultos cercanos a los niños(as), y no sólo los especialistas, tienen la obligación de involucrarse en la educación en sexualidad y estrategias de autocuidado.

Finalmente, se concluye que existen diversas funciones que debe implementar el psicólogo educativo, entre las cuales se encuentran:

- Involucrarse en la educación en sexualidad y prevención primaria para desarrollar estrategias de autocuidado ante el abuso sexual infantil.

- Tener amplios conocimientos sobre la problemática del abuso sexual infantil para desempeñar adecuadamente su rol educativo, al crear, evaluar y expandir los programas preventivos.
- Poseer los medios psicopedagógicos para enseñar una adecuada educación en sexualidad, debido a que por lo general estos medios no se encuentran en la familia.
- Conocer las etapas psicoevolutivas y psicosexuales para que, a partir de la orientación, estimule e impulse nuevos conocimientos y responda a diversas necesidades de los niños(as).
- Promover un desarrollo personal, a través de la orientación, para que los niños(as) sean capaces de resolver diversas problemáticas y logren sus objetivos a partir de actividades y experiencias que generan un mayor conocimiento de sí mismos(as).
- Impartir una adecuada educación en sexualidad continua y unitaria; es necesario que sea enseñada desde el nivel preescolar hasta el superior sin dejar a un lado aspectos relativos a la afectividad.
- Impartir estrategias de autocuidado que ayuden a que los niños(as) tengan un aprendizaje significativo, el cual puede ser empleado dentro y fuera del aula para su protección física y/o psicológica.
- Orientar a los niños y a las niñas a expresar sus sentimientos y emociones mediante el fortalecimiento de la confianza, la autoestima y el autoconcepto, lo anterior mediante la prevención para el desarrollo de estrategias de autocuidado ante el abuso sexual infantil.
- Promover y estimular un trabajo colaborativo entre docentes y padres de familia, dado que la educación en sexualidad se enseña y aprende en diferentes contextos del niño(a). Ello contribuye a la comunicación con los padres de familia para evitar el maltrato y la violencia familiar hacia las y los niños, así como el mejoramiento de los hábitos y las costumbres familiares que afectan y tienen repercusiones en su desempeño escolar.

VI SUGERENCIAS Y LIMITACIONES.

A continuación se muestran las siguientes sugerencias correspondientes a la elaboración del presente trabajo de tesis.

- Se recomienda que el taller tenga una continuidad puesto que la sexualidad forma parte de un proceso que dura toda la vida.
- Además de dar un taller para estudiantes proporcionar un taller para padres de familia y no sólo una plática introductoria.
- Brindar capacitaciones a otros profesionales de la educación como docentes, psicólogos, pedagogos, orientadores y/o médicos para que puedan impartir el taller.
- Adaptar el taller para las diferentes edades y desarrollo psicoevolutivo y psicosexual de los preescolares.
- Iniciar la educación en sexualidad en la etapa infantil ya que el ser humano es un ser sexuado desde el nacimiento hasta la muerte. De esta manera, es importante reconocer a los niños y niñas como sujetos capaces de pensar, reflexionar, comprender el mundo, comunicar sus ideas y construir aprendizajes a partir de sus experiencias.
- El conocimiento acerca de la sexualidad no debe estar rodeado de miedo, dicho conocimiento debe ser saludable y enseñado en un marco de respeto, por ello la importancia de conocer acerca del tema y saber cómo comunicarlo.
- Establecer factores de protección con la finalidad de favorecer a que las niñas y los niños no sean abusados sexualmente al generar confianza en sí mismos para expresar sus acuerdos y desacuerdos en relación a los diversos contextos en los que se desarrollan, aunado a no promover la obediencia en términos de autoritarismo como una manera de relacionarse con los adultos.
- Enseñar sobre temas de educación en sexualidad y afectividad antes de hablar sobre el abuso sexual infantil, de lo contrario, se pueden generar conocimientos erróneos sobre la sexualidad, así como una visión negativa de la misma al ser percibida como algo negativo.
- Adaptar la educación en sexualidad y afectividad de acuerdo a las etapas psicoevolutivas y psicosexuales de los y las alumnas para un aprendizaje significativo.

- Contemplar aspectos relativos a la anatomía y fisiología de la sexualidad pero también aspectos afectivos de relación personas y de placer.
- Estar fundamentada en conocimientos sin prejuicios que dejen de lado sentimientos de culpa y vergüenza, desculpabilizando a la sexualidad. Lo anterior desarrolla la comprensión de la conducta sexual humana.
- Fomentar la responsabilidad de la toma de decisiones para afrontar diversos problemas mediante el análisis de alternativas y posibles consecuencias relacionadas a la sexualidad.
- Favorecer la comprensión de la sexualidad sin recurrir a estrategias culpabilizadoras, así como ayudar a los niños y niñas a que aprendan a conocerse y aceptarse como hombres y mujeres, con la finalidad de que no discriminen a los demás.
- Incluir en la educación en sexualidad el conocimiento del cuerpo de manera integral sin dejar a un lado el cuidado y el desarrollo del mismo, lo anterior mediante la interacción de aspectos biológicos, psicológicos y sociales.
- Contemplar la importancia de los cinco sentidos para identificar sensaciones agradables y desagradables, y así diferenciar conductas que demuestran cariño o cuidado de aquellas que generan confusión, rechazo y miedo.

Limitaciones en relación al presente taller:

- Durante el desarrollo del presente trabajo de tesis las autoras se encontraron con limitaciones por parte de un académico de la universidad, quien fungió como profesor en seminario de orientación educativa. Indicó que el trabajo no era viable debido a la edad, a que se tenía una falta de preparación en psicología clínica y a que se generaría una agresión hacia las y los menores. Sin embargo, a pesar de ser una limitante, lo anterior motivó a buscar más fundamentos para llevar a cabo la investigación.
- Se negó el acceso a un preescolar debido a que las autoridades tuvieron temor al enfrentar temáticas de sexualidad en niños y niñas preescolares, aunado al querer evitar conflictos con los padres de familia.
- La investigación fue una tarea compleja, pues a través de la recolección de información para el marco teórico se observó que existe mayor atención hacia los casos ya presentados sobre abuso sexual, siendo la detección en primera instancia más que la

prevención y, cuando se habla de prevención, se maneja el tema como un aspecto totalmente separado de la educación en sexualidad, sin abarcar entonces la afectividad.

Limitaciones para educar en sexualidad a niños y niñas de preescolar:

- Se tiene un desconocimiento en relación a la educación en sexualidad y afectividad para los niños (as) de preescolar, pues existe el tabú de que es un tema únicamente para adolescentes o adultos.
- No hay suficientes profesionales de la educación que trabajen con el tema relativo a la prevención primaria ante el abuso sexual infantil, esto debido a que se focalizan más en el tratamiento o diagnóstico de las víctimas.
- Usualmente se piensa que la educación en sexualidad abarca sólo aspectos teóricos relacionados a lo sexual, pues se tiene el desconocimiento de que la sexualidad implica afectividad y estrategias de autocuidado.
- Generalmente se da a los menores un lugar inferior en la familia y en la sociedad al descartar sus opiniones, creencias y/o pensamientos.
- Regularmente no se presta la debida atención y/o se menosprecian los sentimientos de los y las niñas debido a la falta de empatía por parte de los adultos.
- Se evitan respuestas al menospreciar los cuestionamientos o dudas de los niños y niñas o, por otro lado, se adelantan respuestas a dichos cuestionamientos con excesos de detalles que confunden y dificultan la correcta asimilación de la información.
- Se tiene la creencia de que la escuela es la única que debe enseñar a los niños y niñas temas de sexualidad y, por otro lado, de que le corresponde únicamente a la familia enseñar estos temas.
- Los docentes, padres de familia y, por consiguiente los niños y las niñas, tienen conocimientos incorrectos acerca del nombre de los órganos genitales, lo que impide el fomento al vocabulario adecuado para el conocimiento de sí mismos y de las demás personas basado en el respeto.

VII EXPERIENCIA PROFESIONAL.

Por Gioanna Gabriela Hoyo Sánchez.

Puedo afirmar que la elaboración del presente trabajo de tesis no fue un trabajo sencillo. Además de la motivación e interés para trabajar con niños y niñas sobre una temática que representa un grave problema social vigente, se requirió de esfuerzo, dedicación y constancia. Al ser un trabajo en conjunto se tiene una gran ventaja, pues se trata de un contraste entre ideas y un desarrollo de la capacidad para observar a través de distintas perspectivas, lo cual brinda un análisis para un trabajo más enriquecedor; sin embargo, esta ventaja no se puede lograr sin un complemento entre dos personas siempre basado en el respeto, en el compromiso y en un aprender a ceder.

Otro aprendizaje que se tuvo en la elaboración de la presente tesis fue que cuanto más difícil es la prueba más grande es la satisfacción. Entre más se entraba en el proceso de elaboración de tesis más se tenía una sensación de que el trabajo nunca llegaría al final, por lo que la perseverancia fue un aspecto fundamental que permitió que cada día de trabajo no sólo se viera como una carrera de resistencia, sino como un escalón más que llevaría al término de un trabajo más grande y placentero.

La aplicación del taller correspondiente a la tesis dejó como aprendizaje que la teoría no es suficiente cuando existe un enfrentamiento a una práctica real directa con la población específica a la que estuvo enfocado. En mi caso, a pesar de contar con el conocimiento del desarrollo tanto evolutivo como psicosexual de los y las menores de 3° de preescolar, no había tenido la oportunidad de trabajar directamente con los niños (as), por lo que el control del grupo implicó un reto, el cual pudo superarse, por un lado, con las herramientas que en el transcurso de la formación universitaria fueron adquiridas y, por otro, con el apoyo de mi compañera de tesis y las docentes de la institución en la cual se llevó a cabo el taller.

Otro aspecto que es necesario resaltar es el referente a los resultados del presente taller de tesis. Lo representaría con una emoción, por un lado, de alegría, al observar con gran satisfacción en cada uno de los niños y niñas que con el trabajo que tan arduamente se realizó sí se obtuvieron resultados favorables y, por otro lado, de tristeza, pues se tiene una mayor responsabilidad con los y las menores al percatarse de que falta mucho por hacer para enfrentar y/o disminuir el problema del abuso sexual infantil, por lo que esto es sólo el inicio.

Finalmente, lo anterior permitió dar paso a demostrar que además de un aprendizaje académico, la elaboración de esta tesis dejó un gran aprendizaje y crecimiento personal. Fue necesario, desde un principio, asumir una gran responsabilidad y ética profesional tanto al elaborar la tesis como al intervenir en el taller preventivo, pues la integridad física y psicológica de los y las menores no está lejos de depender de la labor que como psicólogas educativas realizamos.

Por Nayeli Martínez González.

El realizar una tesis referente a la prevención primaria ante el abuso sexual infantil resultó bastante enriquecedor; me enseñó a no rendirme ante las adversidades que se puedan presentar al querer trabajar un tema tan controvertido y todo un “tabú” para trabajar con niños y niñas de preescolar. La verdad, no creí que fuera un tema que resultara amenazante o escalofriante para algunas personas aún inmersas en la educación, sin embargo, todas las críticas constructivas y no tan constructivas me motivaron a buscar cada vez más información acerca del tema para poder defenderlo y sustentarlo adecuadamente.

Pensé que al trabajar con alguien más en la tesis sería algo difícil debido a la diferencia de ideas o tiempos disponibles, no obstante, con mi compañera de tesis (la cual posteriormente se convertiría en una gran amiga), tuve un complemento bastante bueno, nos ayudamos la una a la otra cuando lo necesitábamos, habían contrastes de ideas y aportaciones para mejorar el taller o la investigación. Además, para la elaboración del material también es bueno contar con la ayuda de alguien más, puesto que tienes la oportunidad de compartir ideas y creatividad con la otra persona.

Una de las partes que más me gustó de elaborar esta tesis fue la implementación del taller de intervención, más de una ocasión las cosas no resultaron como las esperaba, o más bien como la teoría me había enseñado que iban a suceder. La experiencia de trabajar con niños y niñas de preescolar es algo que me gusta mucho, el hecho de ver la alegría en sus caras o el recibir un abrazo en señal de agradecimiento por estar con ellos enseñándoles, es algo que no se me va a olvidar.

El trabajar este tema día a día con los y las niñas así como con los docentes y en dos ocasiones con los padres de familia, me recordaba constantemente la importancia de enseñar adecuadamente este tipo de temáticas, puesto que por un “error” en la información

o en la explicación puedes crear aprendizajes erróneos o confusos, fomentando aún más la desinformación en sexualidad.

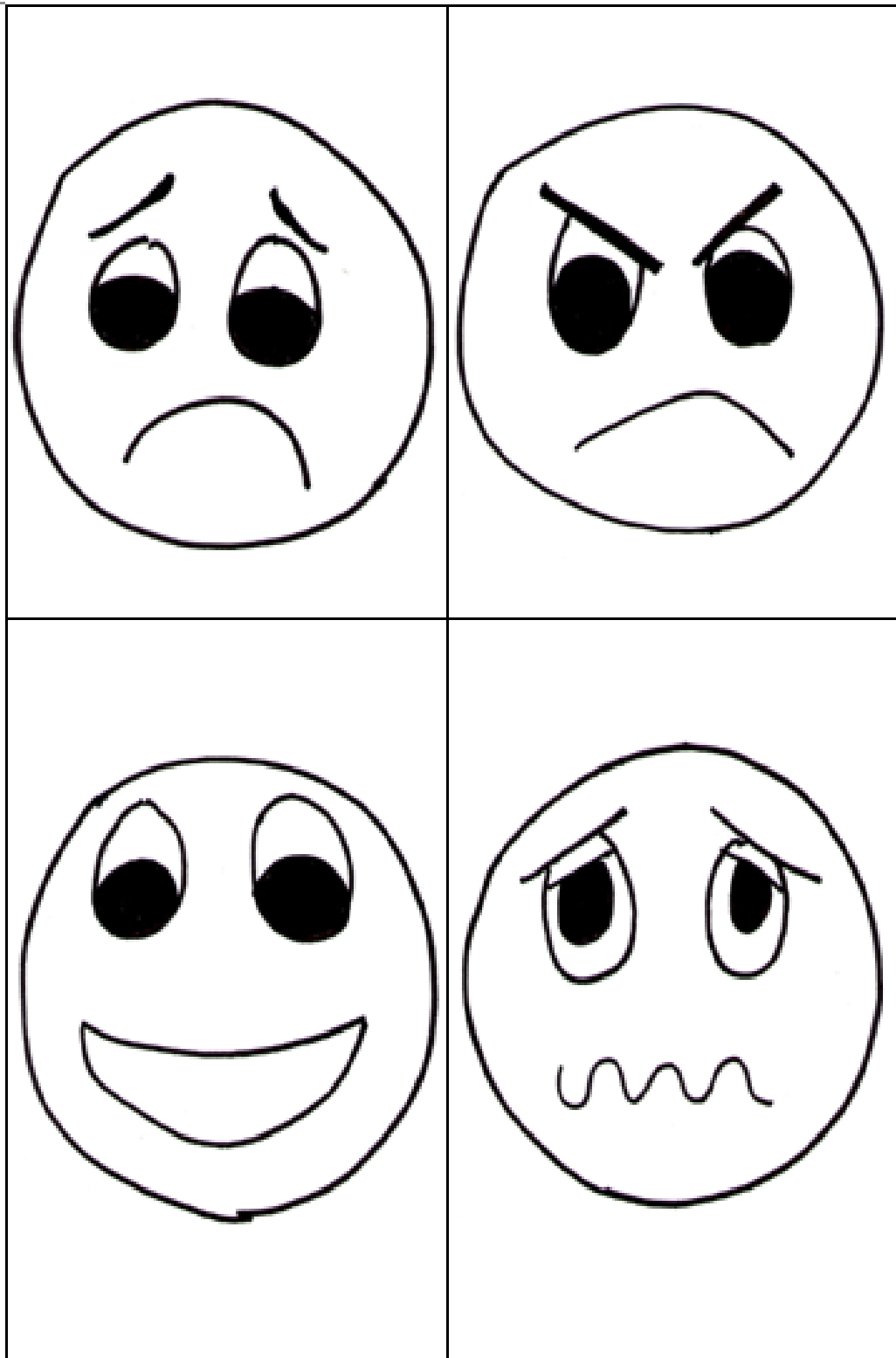
Por último, no cabía de la felicidad al observar y analizar los resultados obtenidos en el post-test, es increíble el avance que los niños y niñas tuvieron con la intervención en temas de educación en sexualidad y prevención primaria para desarrollar estrategias de autocuidado ante el abuso sexual. Con lo anterior, pude reafirmar que la educación en sexualidad debe ser un proceso constante que dure toda la vida para dar un seguimiento y mayor aprendizaje.

ANEXOS.

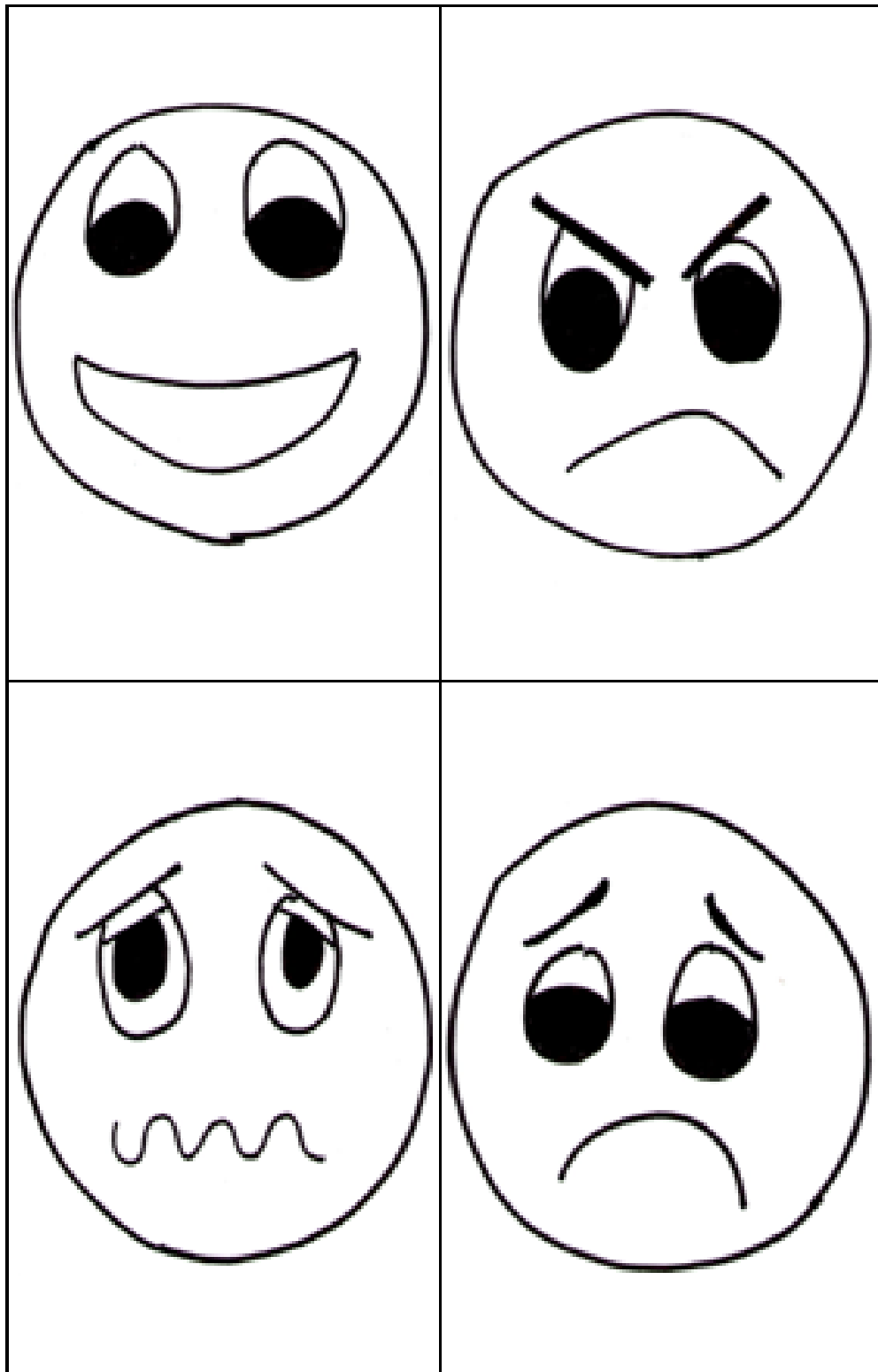
ANEXO 1.

Sesión 2, 3, 13 Y 14 Pre-test y Post-test.

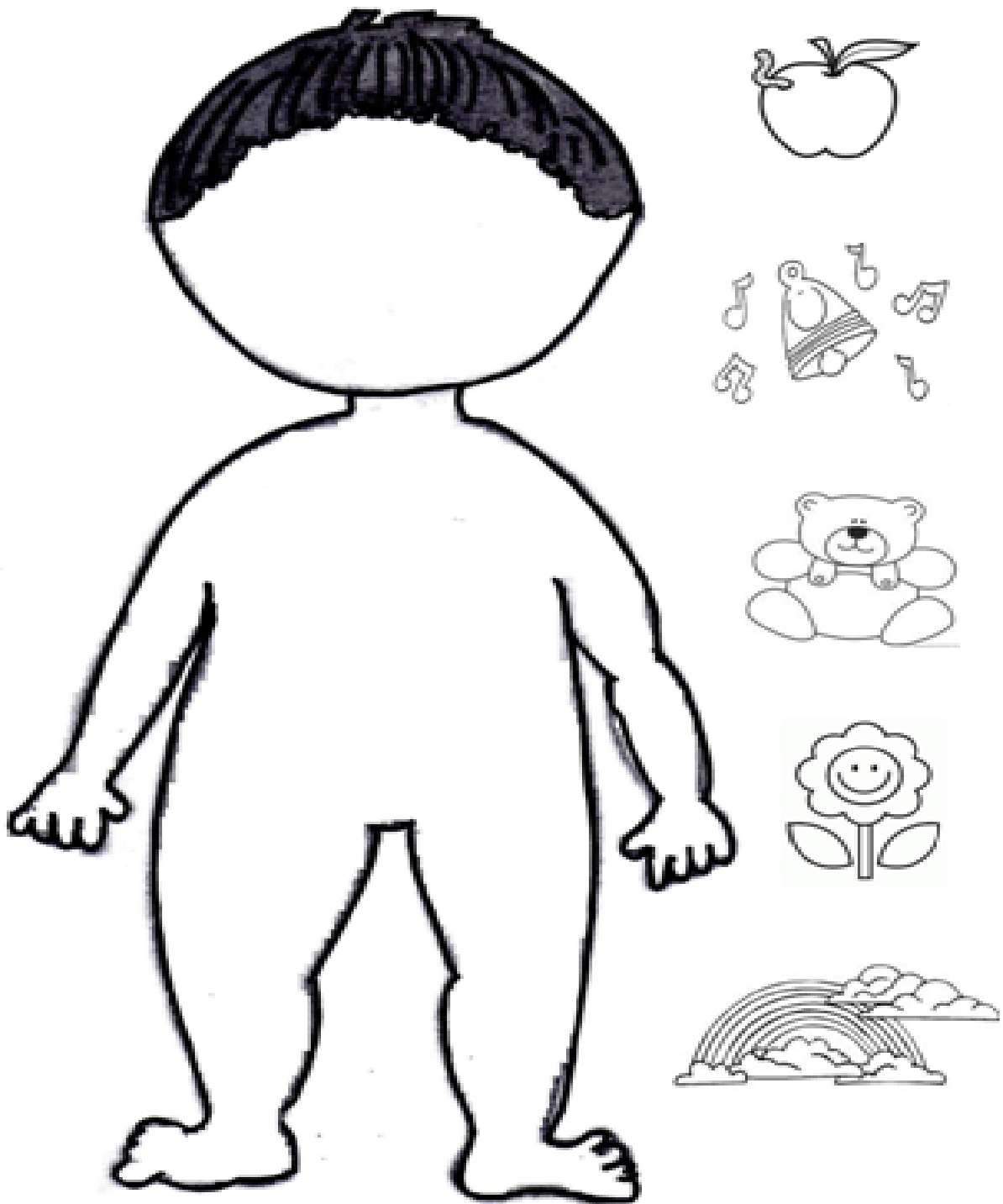
Anexo 1A. Reactivo 1.



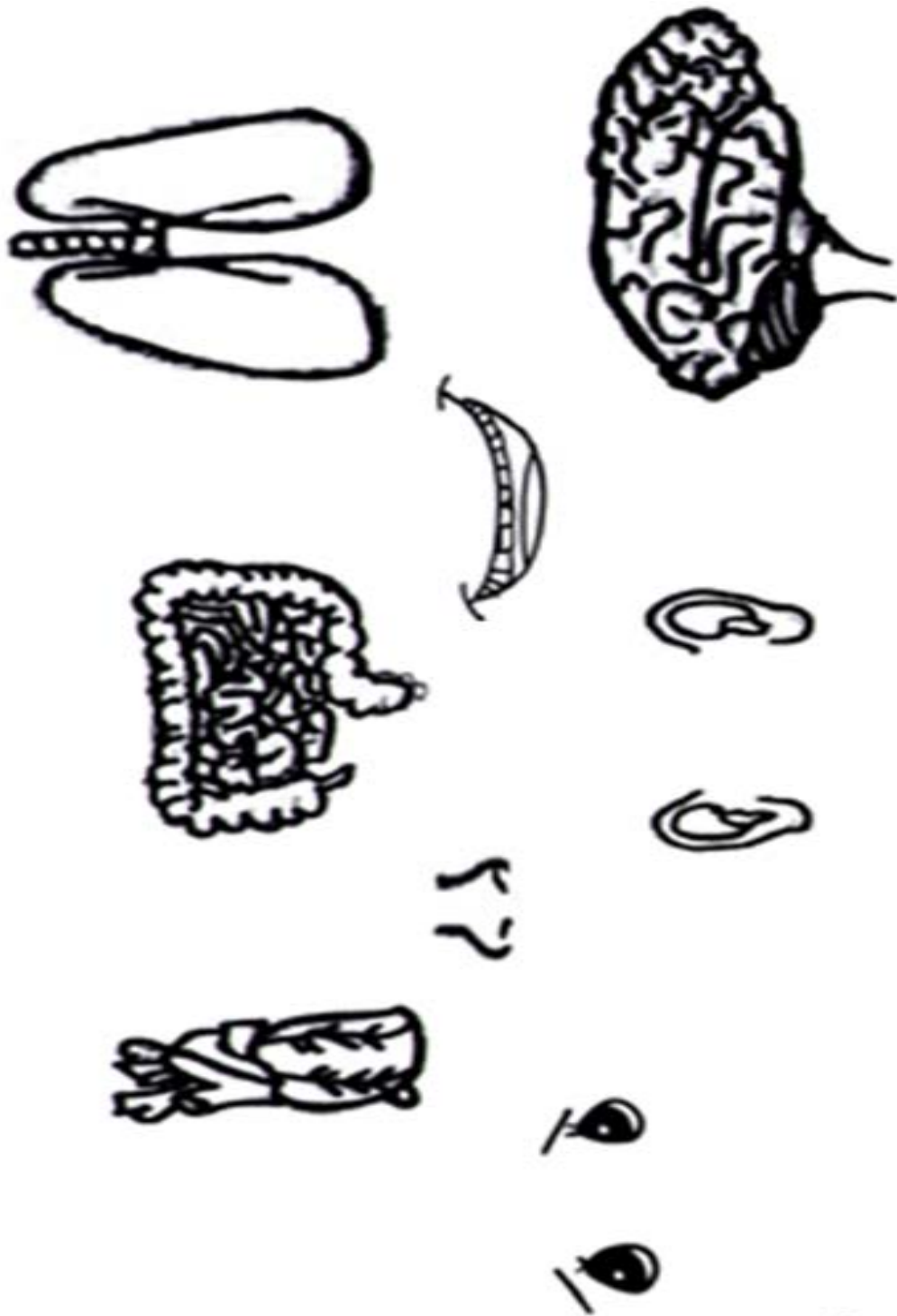
Anexo 1B. Reactivo 2.



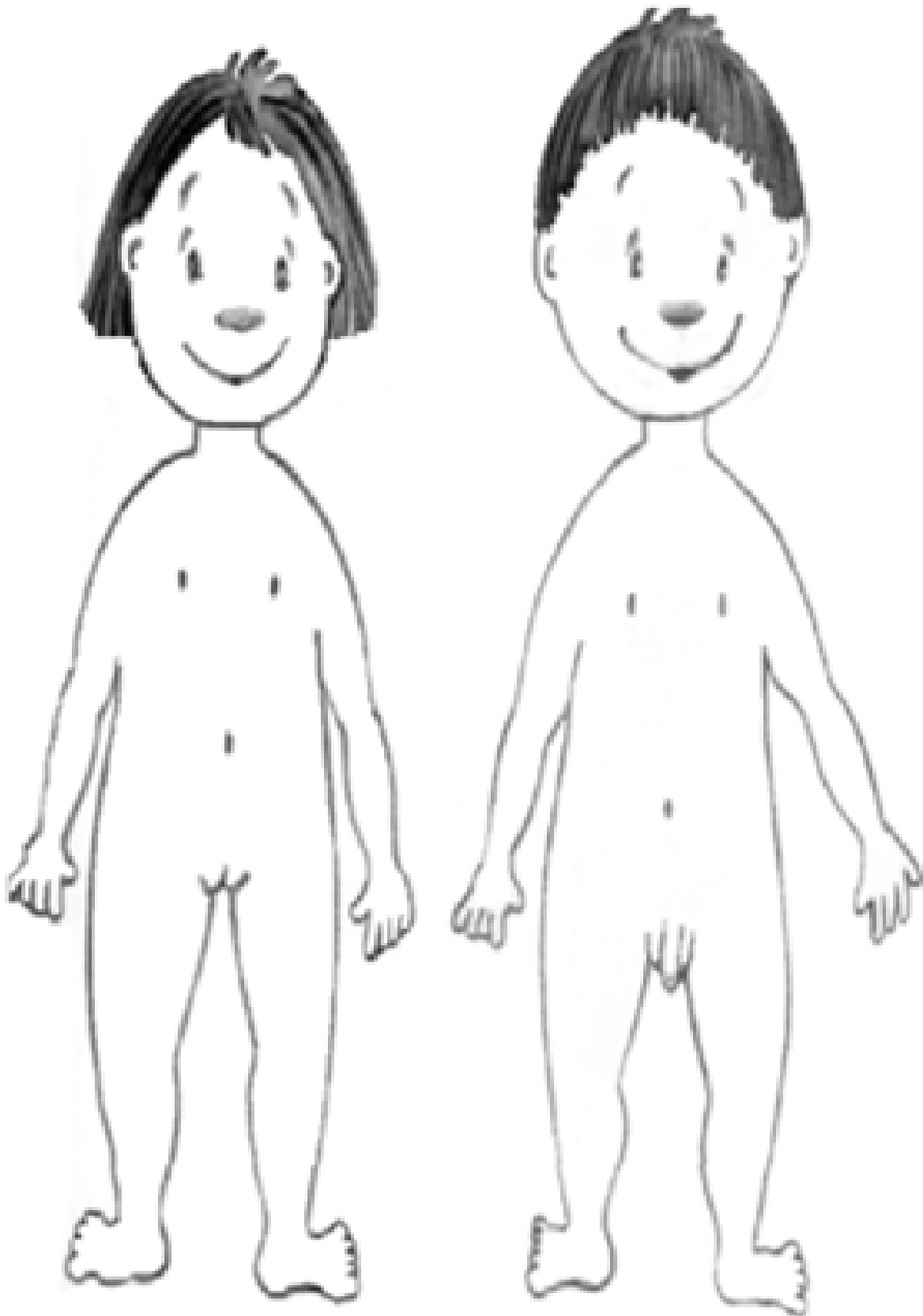
Anexo 1C. Reactivo 3.



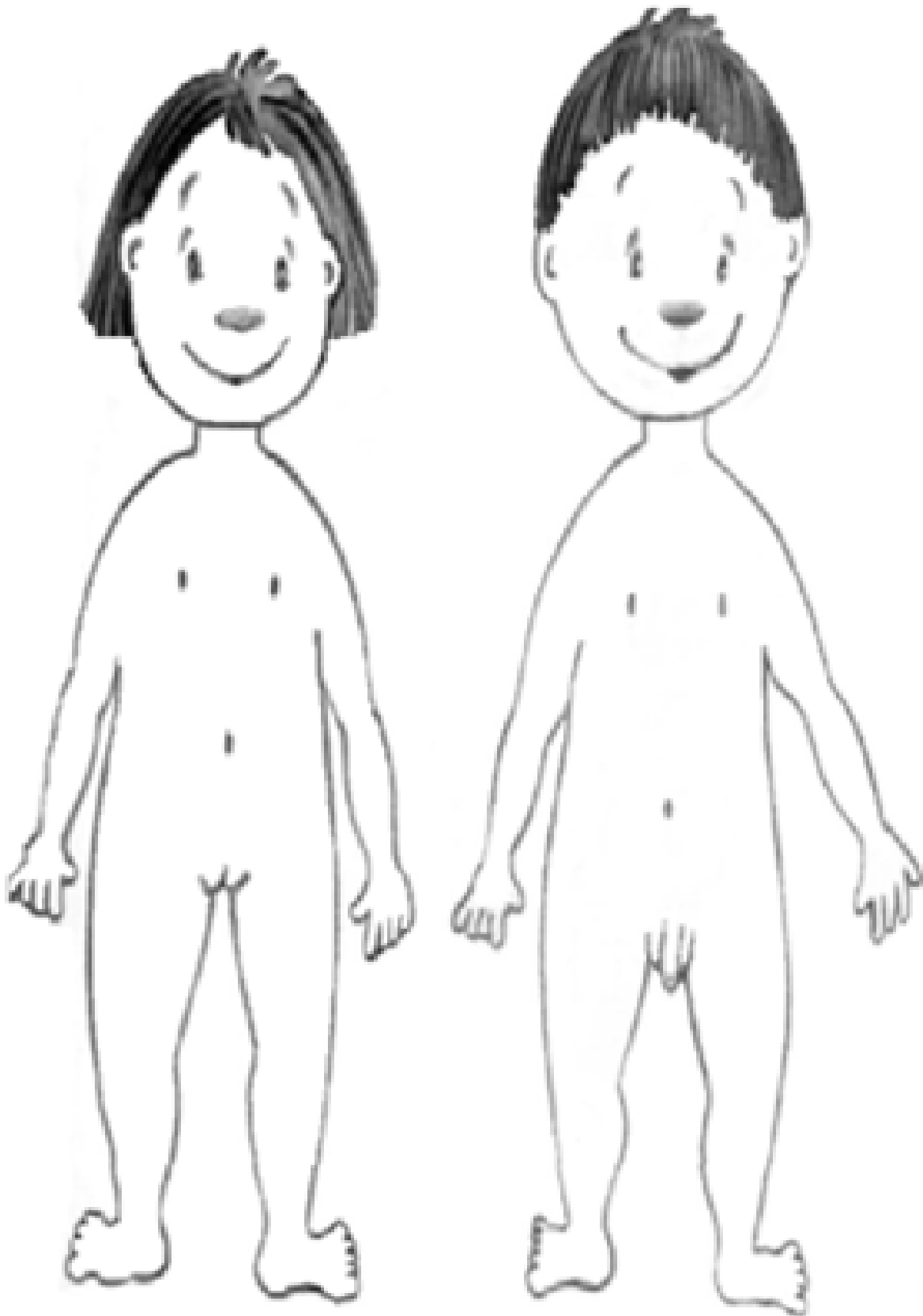
Anexo 1D. Reactivo 3. Recortes.



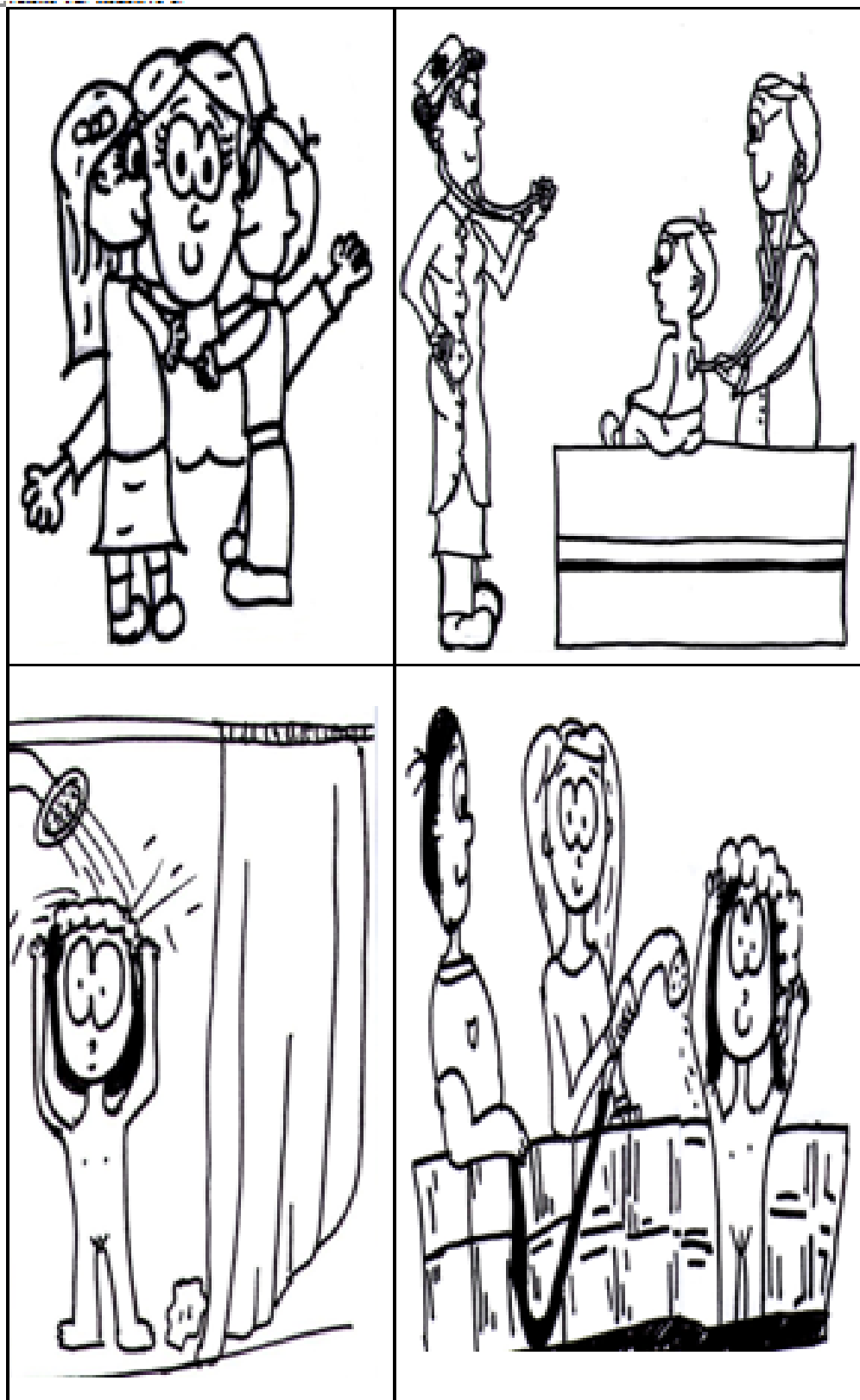
Anexo 1E. Reactivo 4.



Anexo 1F. Reactivo 5.



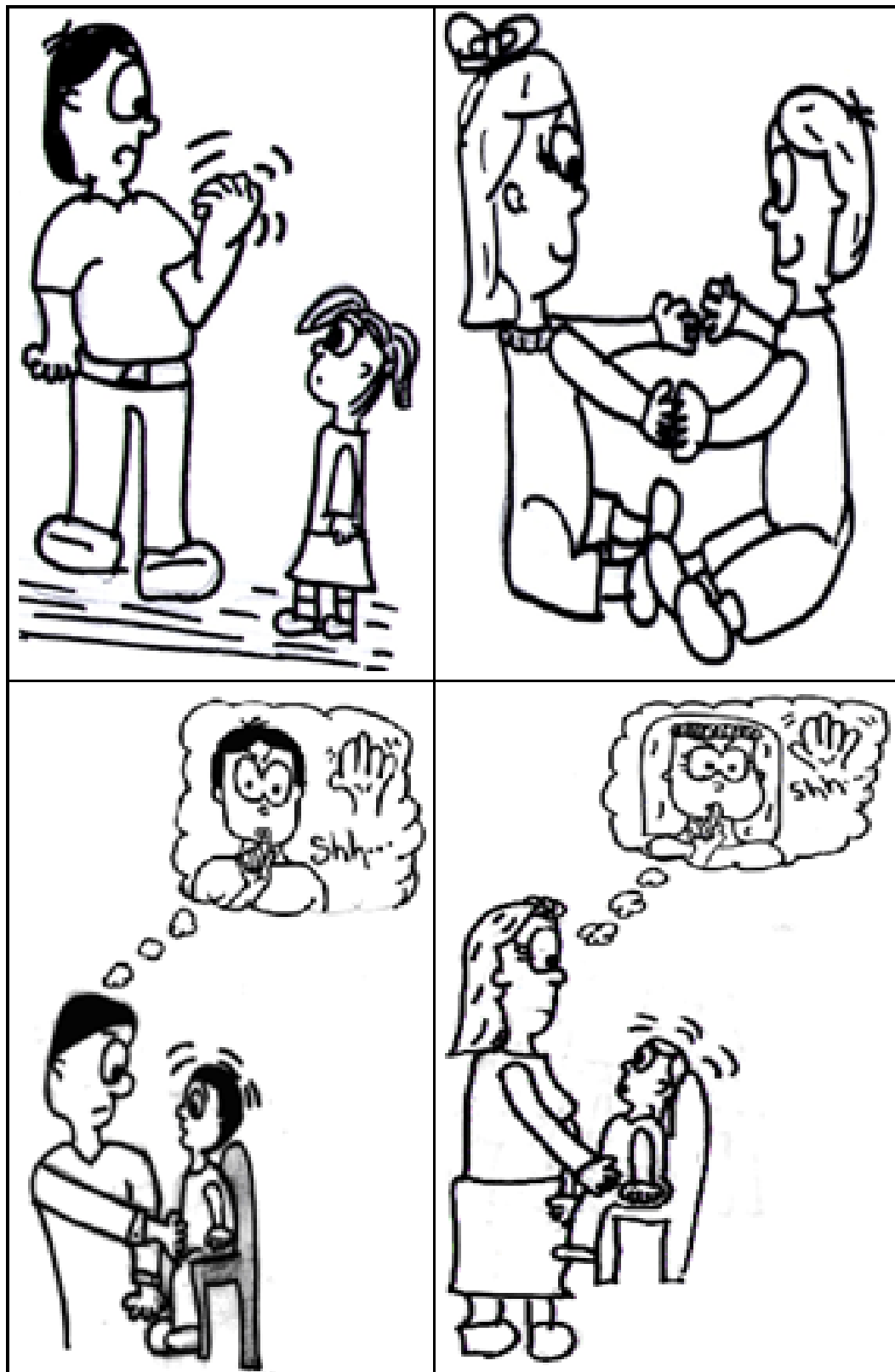
Anexo 1G. Reactivo 6



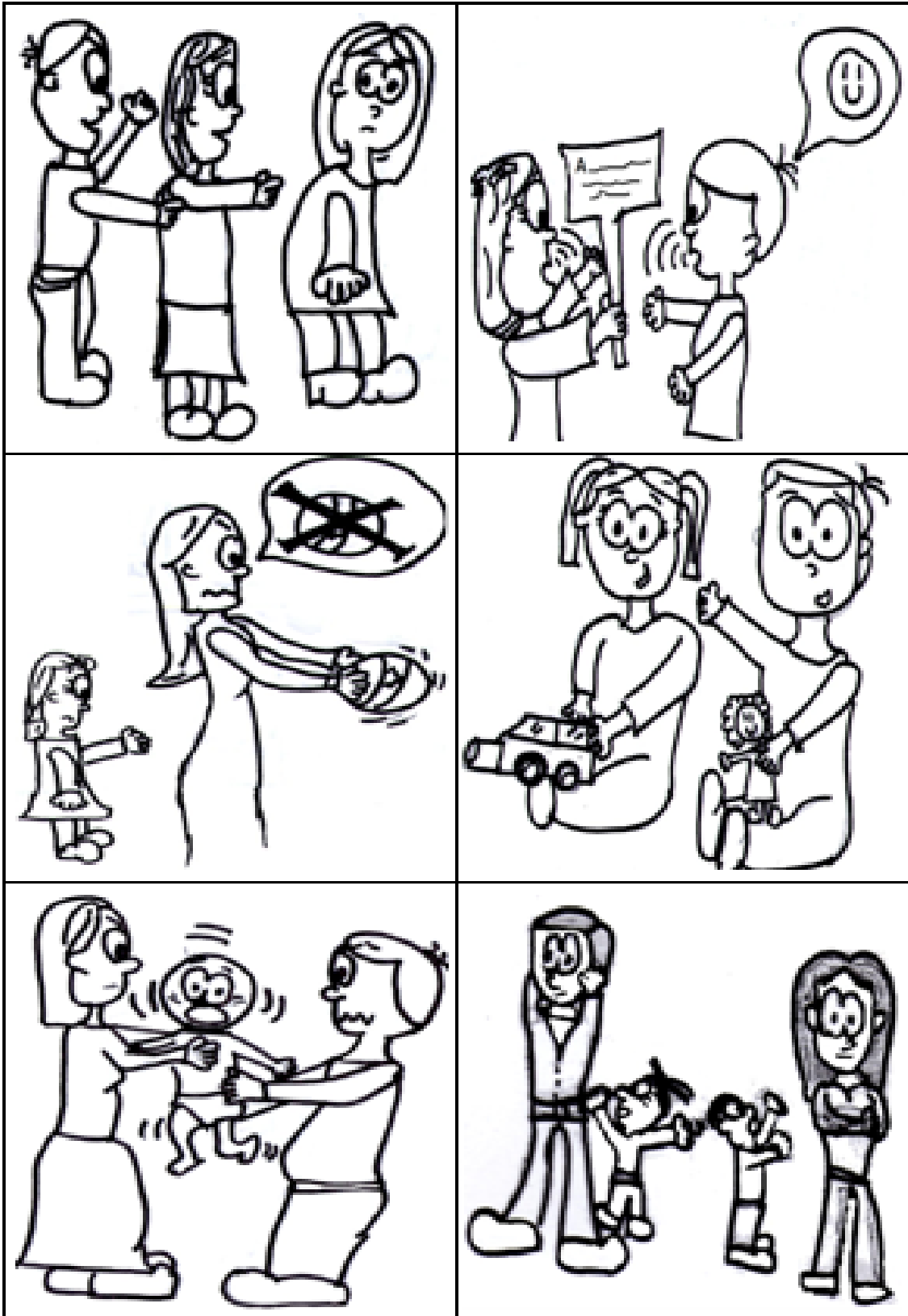
Anexo 1H. Reactivo 7.



Anexo1 H continuación reactivo 7.



Anexo 11. Reactivo 8



Anexo 11 continuación Reactivo 8.



Anexo 1J. Reactivo 9. "Dibújate a ti mismo"

Anexo 1K. Reactivo 10. "Dibuja a tu familia".

ANEXO 2.

Cartas Descriptivas del Programa de Intervención Educación en sexualidad y prevención primaria para desarrollar estrategias de autocuidado en el niño y la niña de 3° de preescolar.

Presentación del taller para niños y niñas de 3° preescolar a padres y docentes.

Sesión 1.

Tema: Conociendo la educación en sexualidad y afectividad en niños y niñas de preescolar.

Actividad 1. Mediante un debate con los padres de familia, se explica el contenido del taller, así como, la importancia de una educación conjunta familia-escuela en sexualidad y afectividad.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> - Explicar los objetivos del taller. -Exponer la importancia de la educación conjunta familia-escuela en sexualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos y mitos acerca de sexualidad y afectividad. -Educación en sexualidad y afectividad como parte del proceso educativo global de los individuos. -Características del desarrollo psicosexual en la etapa preescolar (5-6 años). -5 ejes correspondientes al taller. -Explicación del abuso sexual infantil. -Mitos acerca del abuso sexual infantil. -Ejes temáticos como medio de prevención del abuso sexual infantil. - Importancia de una educación conjunta familia-escuela en sexualidad y afectividad. - Propuestas para complementar en casa. -Debate. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cañón para proyectar diapositivas. -Proyector. -Lap. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Saludo y presentación. 2.-Explicar el concepto y mitos en educación relativa a la sexualidad y afectividad. 3.- Exponer las diferencias entre educación e información sexual. 4.- Enseñar la importancia de una educación conjunta familia-escuela. 5.-Explicar el desarrollo evolutivo y psicosexual en niños y niñas entre 5 y 6 años de edad. 6.-Exponer los 5 ejes temáticos que se presentan en el taller. 7.- Dar una introducción acerca del abuso sexual. 8.- Mencionar los mitos acerca del abuso sexual infantil. 9.- Exponer la manera en la que los ejes temáticos desarrollan estrategias de autocuidado como medios de prevención. 10.- Propuestas para complementar en casa. 11.-Preguntar núcleo familiar (Anexo 2A). 12.- Debate. 	Debate.	1 hr.

Anexo 2A.

A manera de listado, escribe el nombre y parentesco de las personas que viven en la casa de
_____ (Nombre y edad del niño/a de preescolar):

Sesión 1.

Tema: Conociendo la educación en sexualidad y afectividad en niños y niñas de preescolar.

Actividad 1. Mediante un debate con los docentes, se explica el contenido del taller, así como, la importancia de una educación conjunta familia-escuela en sexualidad y afectividad.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>- Explicar los objetivos del taller.</p> <p>-Exponer la importancia de la educación conjunta familia-escuela en sexualidad y afectividad.</p>	<p>- Conceptos y mitos acerca de sexualidad y afectividad.</p> <p>-Educación en sexualidad y afectividad como parte del proceso educativo global de los individuos.</p> <p>-Características del desarrollo psicosexual en la etapa preescolar (5-6 años).</p> <p>-5 ejes correspondientes al taller.</p> <p>-Explicación del abuso sexual infantil.</p> <p>-Mitos acerca del abuso sexual infantil.</p> <p>-Ejes temáticos como medio de prevención del abuso sexual infantil.</p> <p>- Importancia de una educación conjunta familia-escuela en sexualidad y afectividad.</p> <p>-Propuestas para complementar en escuela.</p> <p>-Debate.</p>	<p>-Cañón para proyectar diapositivas.</p> <p>-Proyector.</p> <p>-Lap.</p>	<p>1.- Saludo y presentación.</p> <p>2.-Explicar el concepto y mitos en educación relativa a la sexualidad y afectividad.</p> <p>3.- Exponer las diferencias entre educación e información sexual.</p> <p>4.- Enseñar la importancia de una educación conjunta familia-escuela.</p> <p>5.-Explicar el desarrollo evolutivo y psicosexual en niños y niñas entre 5 y 6 años de edad.</p> <p>6.-Exponer los 5 ejes temáticos que se presentan en el taller.</p> <p>7.- Dar una introducción acerca del abuso sexual.</p> <p>8.- Mencionar los mitos acerca del abuso sexual infantil.</p> <p>9.- Exponer la manera en la que los ejes temáticos desarrollan estrategias de autocuidado como medios de prevención.</p> <p>8.-Propuestas para complementar en escuela.</p> <p>9.- Debate.</p>	<p>Debate.</p>	<p>1 hr.</p>

Aplicación del pre-test (1ra parte).

Sesión 2.

Tema: ¿Y tú qué sabes de sexualidad? (I parte)

Actividad 1. Aplicación del pre-test. (1ra parte)

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
- Identificar conocimientos previos relacionados a la educación sobre estrategias de autocuidado y educación en sexualidad de los niños y niñas de 3° de preescolar.	<p>- Eje 1. "Me relaciono conmigo."</p> <p>-Eje 2. "Me relaciono con las demás personas"</p> <p>- Eje 3. "Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos."</p> <p>-Eje 4. "Conozco mi cuerpo y el de los demás."</p> <p>-Eje 5. "Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás"</p>	<p>-Fotocopias de imágenes correspondientes a los reactivos 1, 2, 3, 4 y 5 para cada estudiante.</p> <p>- Recortes correspondientes al reactivo 3.</p> <p>-Sobres para cada niño y niña con los recortes correspondientes.</p> <p>- Pritts para cada estudiante.</p> <p>-Colores.</p> <p>-Grabadora.</p> <p>-C.D. juegos y cantos para niños preescolar.</p>	<p>1) Presentación de las expositoras al taller.</p> <p>2)Rapport (C.D. Juegos y cantos para preescolar)</p> <p>3) Dar las siguientes instrucciones directas y orales dirigidas a los niños y niñas.</p> <p>Nota: De acuerdo al reactivo entregar por separado las hojas y materiales correspondientes.</p> <p>REACTIVO 1 (Anexo 1A)</p> <p>4) Pon una paloma en la persona que está feliz. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a una paloma)</p> <p>5) Marca con un tache a la persona que está triste. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un tache)</p> <p>6) Pon un círculo a la persona que está preocupada. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un círculo)</p> <p>7) Marca una línea debajo de la persona que está enojada. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un subrayado)</p> <p>8) Pon un cuadrado a la persona que podrías ayudar a sentirse mejor.</p>	Expresión de conocimientos previos.	1hr.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
			<p>REACTIVO 2. (Anexo 1B)</p> <p>9) ¿Cómo te sientes hoy?</p> <p>10) Colorea el dibujo que se parece a cómo te sientes en estos momentos.</p> <p>REACTIVO 3. (Anexo 1C Y 1D)</p> <p>11) Les vamos a dar un sobre con los siguientes recortes: un corazón, pulmones, estómago, intestinos, cerebro, ojos, boca, nariz y orejas.</p> <p>12) Ahora van a pegar los recortes en el dibujo del cuerpo humano. Los pueden pegar en donde ustedes crean que van.</p> <p>13) Con una línea, vas a unir cada figura con una parte del cuerpo. Por ejemplo,</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Con qué parte del cuerpo puedes saborear una manzana? Con la boca. Entonces deberás poner una línea que vaya desde la boca hasta la manzana. - ¿Con qué parte del cuerpo puedes ver un arcoíris? Ahora, pon una línea desde el arcoíris hasta la parte del cuerpo con el que lo puedes ver. - ¿Con qué parte del cuerpo puedes escuchar una campana? Ahora, pon una línea desde la campana hasta la parte del cuerpo con la que la puedes escuchar. - ¿Con qué parte del cuerpo puedes oler una flor? Ahora, pon una línea desde la flor hasta la parte del cuerpo con la que la puedes oler. - ¿Con qué parte del cuerpo puedes sentir o tocar un oso de peluche? Ahora, pon un círculo en la parte o las partes del cuerpo con las que puedes tocar o sentir un oso de peluche. <p>REACTIVO 4. (Anexo 1E)</p> <p>14) Colorea con color rosa la cara del niño.</p>		

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
			<p>15) Colorea con color azul la cara de la niña.</p> <p>16) Pon en un cuadrado el dibujo del pene y en un círculo la vulva. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un cuadrado)</p> <p>REACTIVO 5. (Anexo 1F)</p> <p>17) Tacha en donde se encuentra tu pene o tu vulva y que nadie debe tocar al menos que sea para cuidar tu cuerpo. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un tache)</p> <p>18) Despedida del primer día del taller.</p>		

Aplicación del pre-test (2nda parte).

Sesión 3.

Tema: ¿Y tú qué sabes de sexualidad? (II parte)

Actividad 1. Aplicación del pre-test (2nda parte).

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
- Identificar conocimientos previos relacionados a la educación sobre estrategias de autocuidado y educación en sexualidad de los niños y niñas de 3° de preescolar.	- Eje 1. “Me relaciono conmigo” -Eje 2. “Me relaciono con las demás personas” -Eje 3. “Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos”	-Fotocopias de imágenes correspondientes a los reactivos 6, 7, 8, 9 y 10. -Dos hojas en blanco para cada niño y niña. -Colores. -Lápiz para cada estudiante. -Grabadora. -C.D. juegos y cantos para niños preescolar.	1) Bienvenida al segundo día del taller. 2) Rapport (C.D. Juegos y cantos para preescolar) 3) Dar las siguientes instrucciones directas y orales dirigidas a los niños y niñas. Nota: De acuerdo al reactivo entregar por separado las hojas y materiales correspondientes. REACTIVO 6 (Anexo 1G) 4) Pintan con el color verde a las personas que les dan medicinas a sus papás para que ustedes se curen cuando están enfermos. Ellos pueden tocar partes de tu cuerpo como los brazos, piernas, genitales, pecho, estómago, entre otras, para encontrar el lugar en donde te duele. 5) Pintan con color morado a las personas que les ayudan a que estén limpios sus penes o vulvas, sus brazos, sus piernas, su estómago, entre otras partes de su cuerpo para que ustedes huelan y se sientan mejor. Nota: Mostrar un color verde y un color morado para ejemplificar. 12.- Despedida del segundo día.	Expresión de conocimientos previos.	1hr.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
	<p>Eje 4. "Conozco mi cuerpo y el de los demás"</p> <p>-Eje 5. "Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás."</p>		<p>REACTIVO 7. (Anexo 1 H)</p> <p>6) Pon un tache en los dibujos que no te hacen sentir bien. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un tache)</p> <p>Nota: Mostrar dibujo de un tache para ejemplificar.</p> <p>REACTIVO 8. (Anexo 1I)</p> <p>7) Pon un círculo en las imágenes que corresponden a tus derechos. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un círculo)</p> <p>Nota: Mostrar el dibujo de un círculo para ejemplificar.</p> <p>REACTIVO 9. (Anexo 1J)</p> <p>8) En la hoja que te vamos a dar, dibújate.</p> <p>REACTIVO 10 (Anexo 1K)</p> <p>9) Dibuja a tu familia.</p> <p>10) Si tienes confianza en alguien del dibujo, pon un círculo en esa o esas personas. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un círculo)</p> <p>11) Si no tienes confianza en alguien del dibujo, pon un cuadrado en esa o esas personas.</p>		

Presentación del taller.

Sesión 3. Eje: 1-5.

Tema: El árbol de la sexualidad.

Actividad 2. En un árbol que representa un mapa mental del taller, se darán a conocer las diferentes temáticas generales a tratar.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
-Conocer el contenido del taller a través de un mapa mental de los ejes temáticos.	<p>Ejes temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me relaciono conmigo. • Me relaciono con las demás personas. • Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos. • Conozco mi cuerpo y el de los demás. • Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás. 	-Cartel del árbol de la sexualidad.	<p>1) Introducir el taller mediante un árbol mental.</p> <p>2) Dar la explicación de los ejes a tratar mediante dibujos representativos.</p> <p>3) Al finalizar la explicación, realizar el juego llamado "El árbol de la sexualidad", este consiste en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los niños y las niñas identifican el dibujo que contesta a las preguntas relativas a los ejes temáticos del taller. - Al identificar la imagen correctamente, el niño o la niña pasan al pizarrón para colocarla en el árbol de la sexualidad. 	Participación de los alumnos en la reconstrucción del árbol de la sexualidad.	30 min.

El árbol de la sexualidad.



Preguntas para el juego “El árbol de la sexualidad”

Instrucciones. Te vamos a hacer una pregunta. Me vas a contestar con un dibujo y pegarás ese dibujo en el árbol de la sexualidad.

Preguntas.

Cara feliz: ¿Cómo te sientes al conocerte y quererte a ti mismo (a)?

Corazón: Dame el dibujo que demuestra el cariño que te tienes a ti mismo (a) y a las demás personas.

Niña: Dame el dibujo que se parece a ti.

Niño: Dame el dibujo que se parece a ti.

Familia: Hay unas grandes y otras pequeñas pero siempre puedes confiar en ella ¿Qué dibujo es?

Ojos: ¿Con qué puedes ver?

Nariz: ¿Con qué puedes oler algo que te gusta o que no te gusta?

Boca: ¿Con qué puedes hablar y decir lo que te gusta y lo que no te gusta?

Orejas: ¿Con qué parte del cuerpo puedes escuchar a los demás?

Esquema: ¿Con qué parte del cuerpo puedes sentir?

Niño bañándose: Es el dibujo que demuestra que estás limpio.

Doctor: Es el dibujo que muestra a la persona que te revisa cuando estás enfermo (a) y le da medicina a tus papás para que te cures.

Derechos: Es el dibujo donde las personas se respetan unas a otras.

Sesión 4. Eje 1. Me relaciono conmigo.

Tema: Te presento a mi títere.

Actividad 1. Realización de un títere parecido a ellos (as).

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
- Realizar un títere a partir del autoconcepto del niño y la niña.	Autoconcepto. Autoestima.	- Resistol líquido. - Molde figura humana en fieltro. - Plumones. - Tijeras para las expositoras. - Ropa para autotíteres. - Estambre de colores. -Ojos movibles. -Bolas de colores de algodón. . -Pinceles para cada niño. - Godetes para resistol.	1) Bienvenida al tercer día del taller. 2) Rapport (C.D. Juegos y cantos para preescolar) 3) Sentar a los niños y niñas en 4 equipos de 5 personas con el espacio suficiente para comenzar con la actividad. 4) Mostrar los autotíteres de las expositoras del taller para ejemplificar la forma en la que deben elaborarse los autotíteres a partir de las características personales de cada uno (a). Explicar a través de un diálogo entre los autotíteres de las expositoras la importancia de reconocer y diferenciar las características físicas y personales de cada uno que hacen únicas y especiales a las personas. 3) Dar la instrucción de que deben elaborar un títere, el cual tiene que ser parecido a ellos (as).	Representar autoconcepto a través de la elaboración del autotítere.	50 min.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
		<p>-Autotíteres de muestra de las expositoras.</p> <p>- Pistola para silicón y silicón para uso exclusivo de las expositoras.</p> <p>-Grabadora.</p> <p>-C.D. Juegos y cantos para niños de preescolar.</p>	<p>4) Brindar a los niños y niñas los siguientes materiales: un molde de tela del cuerpo humano para la elaboración del auto-títere, godetes para resistol líquido, pinceles, recortes de vestimentas, bolas de algodón de colores, plumones y ojos movibles.</p> <p>5) Dar apoyo en caso de ser requerido.</p> <p>6) Retroalimentación en la siguiente actividad.</p>		

Molde y ropa para "autofíttere" de los niños y niñas.



Autofiteres de las expositoras.



Sesión 4. Eje 1. Me relaciono conmigo.

Tema: El títere parlanchín.

Actividad 2. Formulación de preguntas hacia el niño referentes a su autoconcepto.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>-Responder preguntas relacionadas al autoconcepto del niño y la niña a través del títere.</p>	<p>Autoconcepto. Autoestima.</p>	<p>- Dos títeres de las expositoras del taller. - Auto-títere de cada niño.</p>	<p>1) Colocar a los niños y niñas en círculo. 2) Formular, mediante dos títeres de las expositoras, preguntas a cada niño y niña acerca de cualidades y defectos que forman parte de su autoconcepto. 3) Las preguntas que se realizan son las siguientes: - ¿Qué es lo que más te gusta del títere que se parece a ti? - ¿Qué puede hacer el títere que a ti también te gusta hacer? 4) Cada niño (a) responderá a cualquiera de las dos preguntas a través de su auto-títere.</p>	<p>Responder a las preguntas formuladas por los títeres.</p>	<p>20 min.</p>

Sesión 4. Eje 1. Me relaciono conmigo y Eje 2. Me relaciono con las demás personas.

Tema: Yo soy muy importante.

Actividad 3: Utilizar el auto-títere realizado anteriormente por los alumnos y alumnas, para completar la frase “soy importante porque...”

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>- Expresión de cualidades propias de la personalidad de cada niño y niña.</p>	<p>Autoconcepto. Autoestima.</p>	<p>- Auto-títere de cada niño y niña.</p>	<p>1) Sentar a los niños y niñas en círculo. 2) Mediante sus autotíteres, las expositoras completan la frase “soy importante porque...” 3) Posteriormente, pedir a los niños y niñas respondan la misma frase con sus autotíteres. 4) Retroalimentación: Explicar mediante los autotíteres de las expositoras que todos y todas son importantes y tienen cualidades que los hacen especiales.</p>	<p>Expresar cualidades de personalidad</p>	<p>20 min.</p>

Autófiteros de los niños y niñas.



Sesión 5. Eje 1. Me relaciono conmigo.

Tema: El pozo de los deseos.

Actividad 1. Mediante un pozo de los deseos, reconocer aquello en lo que desean mejorar o ser buenos los niños y las niñas, así como el qué se puede hacer para cumplir su deseo.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
- Identificar aquello que se quiere mejorar a través del autoconocimiento del niño y la niña.	Autoestima.	-Pozo de los deseos. -Fichas. - Grabadora - C.D. Juegos y cantos para preescolar	1) Bienvenida al cuarto día del taller. 2) Rapport (C.D. Juegos y cantos para preescolar) 3) Colocar el pozo en el centro del salón. 4) Poner a los niños y niñas alrededor del pozo para comenzar la actividad. 5) Explicar a los niños y niñas que el juego consiste en que cada uno puede pedir algo en lo que quiera mejorar o ser bueno (a). 6) A manera de ejemplo, las expositoras comienzan el juego al aventar una ficha y decir en voz alta algo en lo que ellas quieran mejorar. Después dicen qué tienen que hacer para lograr su deseo. 7) Pedir que piensen qué es lo que ellos y ellas pueden hacer para lograr su deseo. 8) Uno por uno los niños y niñas avientan una ficha al pozo y piden, en voz alta, algo en lo que quieran mejorar o ser buenos. 9) Dar retroalimentación sobre la importancia de confiar en que todos pueden cumplir lo que se proponen y mejorar mediante el esfuerzo.	Participación en la expresión de sus deseos representativos a sus metas por cumplir.	30 min.

El pozo de los deseos.



Sesión 5. Eje 2. Me relaciono con las demás personas.

Tema: Mi familia es de un cuento.

Actividad 2. Lectura de un cuento en relación a los diferentes tipos de familias.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
- Reconocer los diferentes tipos de familias y la confianza en el núcleo familiar del niño y la niña.	Identificación y confianza del núcleo familiar	- Cuento de animales. - Dibujos correspondientes a los animales del cuento. - Imanes. - Hojas blancas. - Colores.	1) Narrar un cuento a los niños y niñas acerca de los diferentes núcleos familiares, con la finalidad de que conozcan los diferentes tipos de familias. 2) Pegar los diferentes personajes del cuento en pizarrón durante la narración de la historia. 3) Al finalizar el cuento, pedir a los niños y niñas que dibujen e iluminen a su familia. 4) Finalmente, pedir poner un círculo en la persona en quien más confían. 5) Retroalimentación: Comentar sobre la importancia de la confianza en la familia para todos los seres humanos. Nota: Enseñar un círculo a modo de ejemplo para encerrar a la persona de confianza.	- Identificar los diferentes tipos de familias y el propio núcleo familiar.	30 min.

Cuento de animales “Mi familia es de un cuento”

Había una vez un pequeño mono llamado “Monin”, él era un changuito muy travieso y juguetón. Un día estaba saltando entre los grandes árboles de la selva, cuando de pronto ¡Slaaashhh! ¡Pam! ¡Bum!, resbaló de una de las lianas y cayó lastimándose su colita.

“Changuina”, una monita muy bonita que pasaba por ahí, vio a Monin llorando y sobándose su colita:

-¿Qué te pasó? ¿Estás bien?, preguntó Changuina.

-No estoy bien, ¿Acaso no me ves? Me caí de ese gran árbol y me lastimé mi colita bu,bu,bu... replicó Monin.

-¡Ay! pobrecito, ven conmigo, te llevaré a tu casa para que tu papá te cure y cuide esa colita, respondió Changuina.

-Pero, yo no vivo con mi papá.

A lo que admirada Changuina le dijo – ¡Ahhh! ¿No vives con tu papá? Pero todos vivimos con una familia, no es posible que tú no vivas con tu papá. Yo vivo con mi mamá, mi papá y mis hermanos “Banarin” y “Bananon”.

Monin le respondió a Changuina – Yo sí tengo familia, y mi familia es mi mamá, mi abuelita y mi abuelito. Lo que pasa es que existen diferentes tipos de familias, así como las frutas que hay en estos árboles que son muy diferentes.

-¿Cómo? Preguntó Changuina.

– Sí mira, hay niños y niñas que viven sólo con sus mamás o sólo con sus papás. No viven con sus dos papás al mismo tiempo como tú.

Hay otros niños y niñas que viven con sus abuelitos porque sus papás no pueden cuidar de ellos. O a veces viven con los tíos. Lo importante de la familia es que te cuida, te escucha y te quiere mucho, por eso están siempre a tu lado.

Changuina interrumpió a Monin diciéndole – ¡Ah! Ahora te entiendo, no importa cuántos sean en tu familia, sino el amor y la confianza que existe entre ustedes, porque cuando compartimos la vida con los demás es más divertida y agradable.

Monin le respondió a Changuina – Así es... ¿Sabes? Creo que ya no me duele mi colita ¿No quieres jugar conmigo y ser mi amiga?

Changuina - ¡Qué bueno que ya no te duele la colita! Y Sí, claro que quiero jugar contigo y ser tu amiga, porque también los amigos somos como una familia.

Dibujos del cuento de la familia.



Sesión 5. Eje 2. Me relaciono con las demás personas y Eje 3. Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.

Tema: Mi amigo(a) me guía por el camino.

Actividad 3. Dirigir el camino del amigo (a) que se encuentra con alguna dificultad para avanzar, a partir de indicaciones verbales o corporales que le sirvan de apoyo.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
Desarrollar la confianza recíproca a partir de vivencias de movimiento.	- Confianza	Espacio amplio con los límites marcados dentro del cual se realizan los desplazamientos.	<p>1) Dividir al grupo en equipos de frutas, uno es de manzanas y otro de peras.</p> <p>2) Los alumnos y las alumnas se forman en parejas de manzana con pera.</p> <p>3) Explicar que el juego consiste en que un compañero (a) dirigirá el camino del otro y decidirá cómo quiere que camine. Las siguientes son algunas opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con los ojos cerrados. • Con un pie. • Inclinado hacia adelante (carretilla). • Caminando hacia atrás. <p>4) El alumno (a) que forma parte del grupo de las manzanas dirige el juego durante cinco minutos.</p> <p>5) Continúa el juego; ahora dirige el alumno (a) que pertenece al grupo de las peras también durante cinco minutos.</p> <p>6) Al finalizar, se comparte cuál es su experiencia en el juego, cómo se sienten y si confían en su compañero (a).</p> <p>7) Retroalimentación: Comentar sobre la importancia de poder confiar en los compañeros (as).</p>	Participación de los niños y las niñas a partir de la confianza hacia y con los demás.	30 min.

Sesión 6.

Tema: Confiando en mi maestro (a). Eje 2. Me relaciono con las demás personas y Eje 3. Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.

Actividad 1. Explicación y dinámica acerca de la importancia en tener confianza en el maestro (a) como guía, escucha y apoyo ante los niños y niñas.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
Desarrollar confianza entre maestro, alumnos y alumnas.	Confianza hacia el maestro.	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio amplio. - Grabadora - C.D. Juegos y cantos para preescolar 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Bienvenida al quinto día del taller. 2) Rapport (C.D. Juegos y cantos para preescolar) 3) Pedir la colaboración del maestro (a) para que hable con los niños y niñas acerca de la importancia de que le tengan confianza para compartir experiencias agradables o desagradables en su vida cotidiana. 4) Posteriormente, los niños y niñas pasarán uno por uno dándole la espalda al profesor (a) el cual se encontrará atrás del niño (a) y éste se dejará caer con o sin cerrar los ojos según lo prefiera. 5) El profesor (a) lo detendrá con sus brazos representando la confianza, apoyo, seguridad y protección que les puede brindar a los niños y niñas. 6) Retroalimentación: Explicar que el profesor (a) es una figura de confianza y de seguridad al que se le puede comentar y preguntar cualquier situación. 	Participación a partir de la explicación acerca de la confianza en el maestro (a).	30 min.

Eje 3. Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.

Sesión 6. Eje 2. Me relaciono con las demás personas y Eje 3. Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.

Tema: Te veo, te veo ¿Y tú me ves?

Actividad 2. Mímica con gestos para representar sentimientos.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
- Interpretar sentimientos mediante la observación de gestos.	Uso de la vista para reconocer sentimientos.	<p>Espacio amplio.</p> <p>Impresión de caras con sentimientos.</p>	<p>1) Colocar a los niños y niñas sentados en un círculo.</p> <p>2) Elegir a cuatro niños (as) para que pasen al centro del salón y explicar que cada uno representará un sentimiento diferente: tristeza, enojo, felicidad y preocupación.</p> <p>3) Los demás niños y niñas deben adivinar el sentimiento que se está representando, así como demostrar su apoyo.</p> <p>4) En el caso de las representaciones de tristeza, miedo y enojo, se realizarán preguntas a los espectadores como:</p> <p>- ¿Qué podrías hacer para que se sienta mejor?</p> <p>5) En el caso de sentimientos como amor y alegría, se les preguntará a los alumnos y alumnas lo siguiente:</p> <p>- ¿Qué te gustaría decirle a...?</p> <p>6) Retroalimentación: Resaltar la importancia de la vista como uno de los cinco sentidos para conocer lo que les rodea, y que la vista es uno de los medios para reconocer sentimientos de otras personas. Enfatizar la importancia de las interpretaciones de sentimientos en la comunicación para la ayuda ante situaciones difíciles.</p>	<p>-Interpretar emociones mediante la vista.</p> <p>-Responder preguntas relativas para el apoyo emocional a otros.</p>	25 min.

Caras de diferentes expresiones.



Sesión 6.

Tema: Escucho mis sentimientos. Eje 1. Me relaciono conmigo y Eje 3. Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.

Actividad 3. Escucha y reflexión de diferentes melodías para expresar sentimientos generados por las mismas.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>-Identificar sentimientos mediante el uso del oído.</p> <p>- Expresar sentimientos a partir de la escucha de diferentes melodías.</p>	<p>Uso del oído para identificar y expresar sentimientos.</p>	<p>-Pistas musicales:</p> <p>a) Sonata claro de Luna, Beethoven.</p> <p>b)Can-Can, Jacques Offenbach.</p> <p>c)Toccatà and Fugue en D menor, Sebastian Bach.</p> <p>-Grabadora.</p> <p>-Autotíttere de los niños y niñas.</p>	<p>1) Sentar a los niños y niñas en círculo.</p> <p>2) Pedir a los niños y niñas que escuchen atentamente diferentes melodías.</p> <p>3) Los niños y niñas expresan, a través de su autotíttere, con un gesto, caricia o palabra, los sentimientos que surgieron en ellos (as) después de escuchar las melodías.</p> <p>4) Indicar lo siguiente: “Escuchen atentamente la siguiente canción”, se para la música y se dice “Ahora representen con su autotíttere lo que esa canción les hizo sentir, pueden decir algunas palabras, hacerle caricias o un gesto”. Por ejemplo, si la melodía le produce felicidad, el niño (a) representará mediante un gesto, caricia o palabra su felicidad hacia el autotíttere. Así sucesivamente con las dos melodías restantes.</p> <p>5) Retroalimentación: Explicar la importancia de reconocer sentimientos propios y de los demás, demostrando que sus sentimientos pueden ser similares a los de las demás personas.</p>	<p>-Compartir sentimientos generados mediante la escucha de diferentes melodías.</p>	<p>35 min.</p>

Sesión 7. Eje 1. Me relaciono conmigo y Eje 3. Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.

Tema: Huelo, saboreo y siento...

Actividad 1. Identificación de aromas, alimentos y objetos a través de los sentidos del olfato, gusto y tacto.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
Identificación de sensaciones agradables y/o desagradables mediante los sentidos.	Sensación del Sí y sensación del No.	<ul style="list-style-type: none"> - Seis frascos cubiertos que contienen aromas diferentes (chocolate, epazote, detergente, café, vainilla y hojas de hierbabuena). - Cuatro contenedores de comida diferente (manzana, galletas, piña y lunetas). - Cuatro pañoletas para cubrir los ojos. - Cuatro contenedores cubiertos que contienen diversas texturas (arroz, harina, moco de King-Kong y algodón). - Grabadora. - C.D. Juegos y cantos para preescolar. 	<p>1) Bienvenida al sexto día del taller.</p> <p>2) Rapport (C.D. Juegos y cantos para preescolar).</p> <p>3) Hacer uso de los sentidos del olfato, tacto y gusto.</p> <p>En la actividad del olfato:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participan 10 niños (as). -Mostrar 6 frascos con diferentes aromas como: Chocolate, epazote, detergente, café, vainilla y hojas de hierbabuena. -Explicar la importancia del sentido del olfato para identificar sensaciones agradables y desagradables. <p>En la actividad del tacto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participan todos los niños y niñas. -Pedir a los niños y niñas introducir la mano a cinco contenedores que estarán tapados para que no se vea lo que hay dentro de ellos. Estos contienen: arroz, harina, gelatina y algodón. -Explicar la importancia del sentido del tacto para identificar sensaciones agradables y desagradables. <p>En la actividad del gusto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participan 10 niños (as). -Esta actividad se realiza con los ojos vendados. Dar a probar diferentes tipos de alimentos: galletas, lunetas y frituras. -Explicar la importancia del sentido del gusto para identificar sensaciones agradables y desagradables. <p>4) Retroalimentación: Retomando el sentido de la vista, hablar sobre la importancia de éstos sentidos y cómo se complementan entre sí. Explicar que mediante los sentidos se pueden tener sensaciones de placer.</p>	Identificación de los diversos sabores, aromas y texturas.	30 min.

Frascos contenedores de aromas, texturas y sabores.



Sesión 7. Eje 3. Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos y Eje 5. Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.

Tema: ¿SÍ o NO?

Actividad 2. Los niños y niñas representan por medio de sus dedos y manos, figuras que serán expresadas repetitivamente en la espalda de otro compañero (a) en forma de caricias.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
-Expresar sensaciónes del sí y sensaciónes del no mediante la confianza al relacionarse con las demás personas.	Identificación de sensaciónes agradables “Sensación del Sí” y sensaciónes desagradables “Sensación del No”	- Imágenes: corazón, cara feliz, signo de una paloma y palma de una mano. - Grabadora - Música. -Plumas de ave.	1) Formar a los niños y niñas en media luna. 2) Mostrar a los niños y niñas cinco contornos de imágenes: corazón, cara feliz, paloma gráfica y palma de la mano. 3) Pedir a los niños y niñas representar de manera repetitiva, aproximadamente de 5 a 8 veces con su dedo índice en el aire las imágenes. Las expositoras ejemplifican durante el proceso de la actividad la manera en la que ésta se realiza. 4) Al finalizar las figuras en el aire, éstas son dibujadas consecutivamente y de forma suave, con el dedo índice en la espalda del compañero (a) del lado derecho. 5) Solicitar a los niños (as) representar la imagen 4 en el aire, aproximadamente de 5 a 8 veces, para posteriormente realizarlo en la espalda del compañero (a). 6) Pedir a los niños y niñas realizar la misma actividad utilizando la imagen 1. 7) Indicar a los niños y niñas que acaricien alguna parte de su cuerpo con una pluma de ave. 8) Finalmente, preguntar cómo se sintieron al realizar la actividad y explicar las caricias del “SÍ” y del “NO”.	- Expresión a través del contacto corporal hacia los compañeros.	35 min.

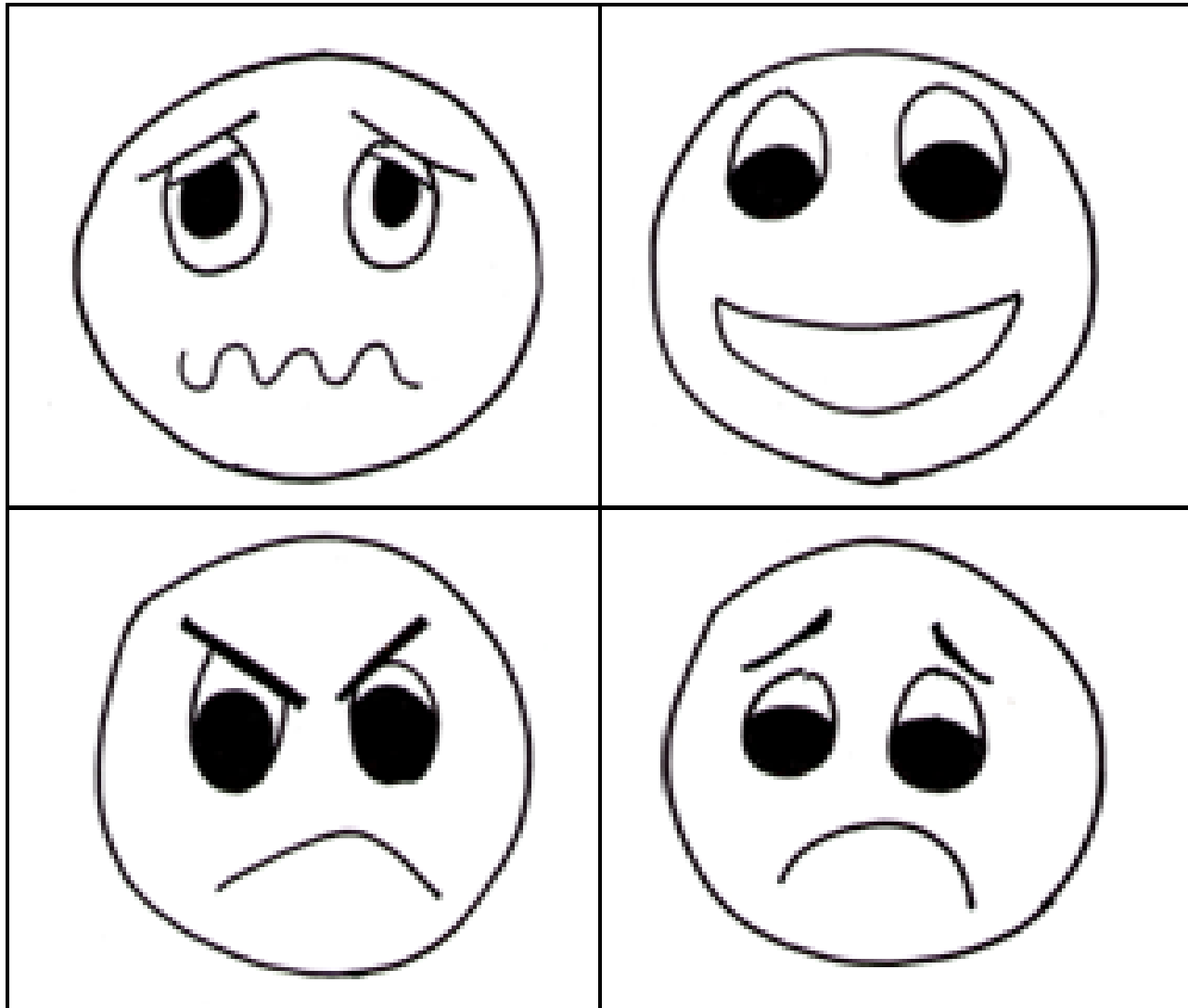
Sesión 7. Eje 1 Me relaciono conmigo.

Tema: ¿Me gusta o no me gusta?

Actividad 3. Los niños y niñas eligen uno de los cuatro dibujos que representan cómo se sienten hasta el momento en el taller.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>-Identificar la forma de sentir a lo largo del taller.</p> <p>-Expresar la forma de sentir a través de la selección de un dibujo.</p>	<p>“Sensación del Sí” y “Sensación del NO”.</p>	<p>- 30 fotocopias de cara triste, feliz, enojada y preocupada</p> <p>- Colores.</p>	<p>1) Pedir a los niños y niñas recordar las actividades realizadas a lo largo del taller.</p> <p>2) Entregar a los niños y niñas una hoja con cuatro expresiones faciales diferentes</p> <p>3) Solicitar a los niños y niñas colorear el dibujo correspondiente a cómo se han sentido a lo largo del taller.</p> <p>4) Al finalizar la actividad, hacer mención de la importancia de reconocer y expresar las sensaciones del sí y del no. Hacer énfasis en que éstas ocurren de manera física y psicológica.</p>	<p>Reconocimiento de sensaciones agradables o desagradables de los niños y niñas a lo largo del taller.</p>	<p>25 min.</p>

Emociones primarias.



Sesión 8. Eje 1. Me relaciono conmigo, Eje 3 Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos y Eje 5. Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.

Tema: Mi cuerpo y mis palabras lo dicen todo.

Actividad 1. Lectura de una lista de situaciones que pueden ser agradables o desagradables para la libre expresión de gusto o disgusto hacia las mismas.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
-Expresar sentimientos a partir de situaciones y experiencias previas que puedan resultar agradables o desagradables.	Comunicación asertiva. -Toma de decisiones.	-Lista de situaciones del SÍ y del NO. - Grabadora. - C.D. Juegos y cantos para preescolar.	1. Bienvenida al séptimo día del taller. 2) Rapport: C.D. Juegos y cantos para preescolar. 3) Colocar a los niños y niñas de pie 4) Leer a los niños y niñas una lista previamente elaborada de situaciones que representen las sensaciones del SÍ y del NO. 5) Dar las siguientes instrucciones: - A quienes les guste lo que vamos a decir, van a levantar las manos y decir: ¡me gusta! - A quienes no les guste, van a dar un paso atrás, ponen las manos en frente (como deteniendo un objeto), y dicen: ¡No me gusta! Ejemplo: Cuando me hablan con cariño y respeto... Cuando me gritan... 6) Leer lista de situaciones agradables y desagradables. 7) Retroalimentación: Explicar la importancia de expresar, mediante el cuerpo y palabras, las sensaciones agradables y desagradables. Enfatizar que no a todos les agradan y desagradan las mismas situaciones, por lo que no se debe obligar a nadie a realizar algo que le hace sentir incómodo.	Participación mediante la expresión verbal y corporal libre ante experiencias que puedan resultar agradables y/o desagradables.	30 min.

Lista de situaciones del SÍ y del NO.

- Cuando me quieren cargar y me lastiman...
- Cuando me abraza mi mejor amigo (a)...
- Cuando me abraza una persona que me quiere mucho...
- Cuando tocan mi cabello...
- Cuando me piden que haga algo que me hace daño o me hace sentir mal...
- Cuando mi papá o mi mamá me besan...
- Cuando me jalan muy fuerte...
- Cuando me dicen que me quieren...
- Cuando juego con mis amigos(as)...
- Cuando me bañan...
- Cuando no me dejan hablar...
- Cuando dicen que soy bueno (a) para hacer algo...
- Cuando no me escuchan...
- Cuando me dicen un secreto...
- Cuando dicen que yo no puedo hacer las cosas...
- Cuando hablan mal de mí...
- Cuando dicen que soy muy importante y especial...
- Cuando tocan mi cara...
- Cuando me revisa el doctor...
- Cuando tocan mi cuerpo...
- Cuando me felicitan...
- Cuando me regañan frente a los demás...

Sesión 8. Eje 4. Conozco mi cuerpo y el de los demás.

Tema: ¿Mi cuerpo es como el tuyo?

Actividad 2. Explicación de las diversas partes del cuerpo para que los niños y niñas las conozcan, identifiquen y nombren de una manera adecuada.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
-Conocer las partes del cuerpo internas y externas del niño y la niña.	El funcionamiento y ubicación de algunas partes internas y externas del cuerpo humano.	-Esquemas del cuerpo humano del niño y la niña. - Imágenes internas del cuerpo humano: - Cerebro. - Corazón - Pulmones - Estómago - Intestinos delgado y grueso -Esquema de la vulva. -Esquema del pene. -Esquema de las nalgas.	1) Mostrar esquemas del niño y de la niña, para localizar y explicar algunas de las partes externas e internas del cuerpo humano. - Partes internas: Cerebro, corazón, pulmones, estómago e intestinos grueso y delgado. - Partes externas: cabeza, ojos, orejas, nariz, boca, brazos, manos, piernas y pies, además de las nalgas. 2) Localizar y explicar algunas de las partes externas de los genitales de la niña: clítoris, meato urinario, labios menores, labios mayores y vagina. 3) Localizar y explicar algunas de las partes externas de los genitales del niño: pene, glande, prepucio, testículos y escroto. 4) Retroalimentación: Explicar la importancia de la identificación y el conocimiento de algunas partes del cuerpo humano, así como su funcionalidad relacionada a la afectividad.	Correcta identificación y nombramiento de las diversas partes del cuerpo.	1 hora.

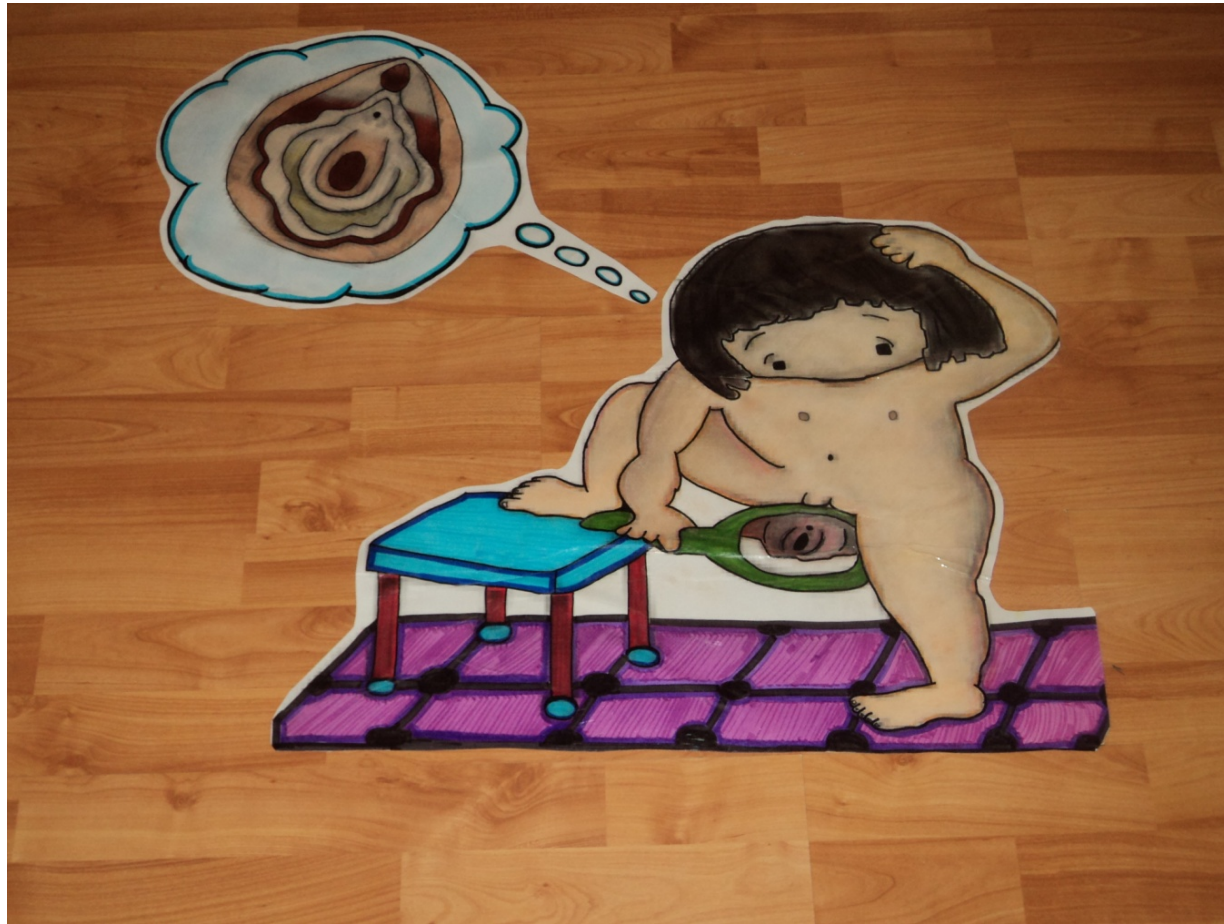
Esquemas del niño y de la niña.



Imágenes internas del cuerpo humano.



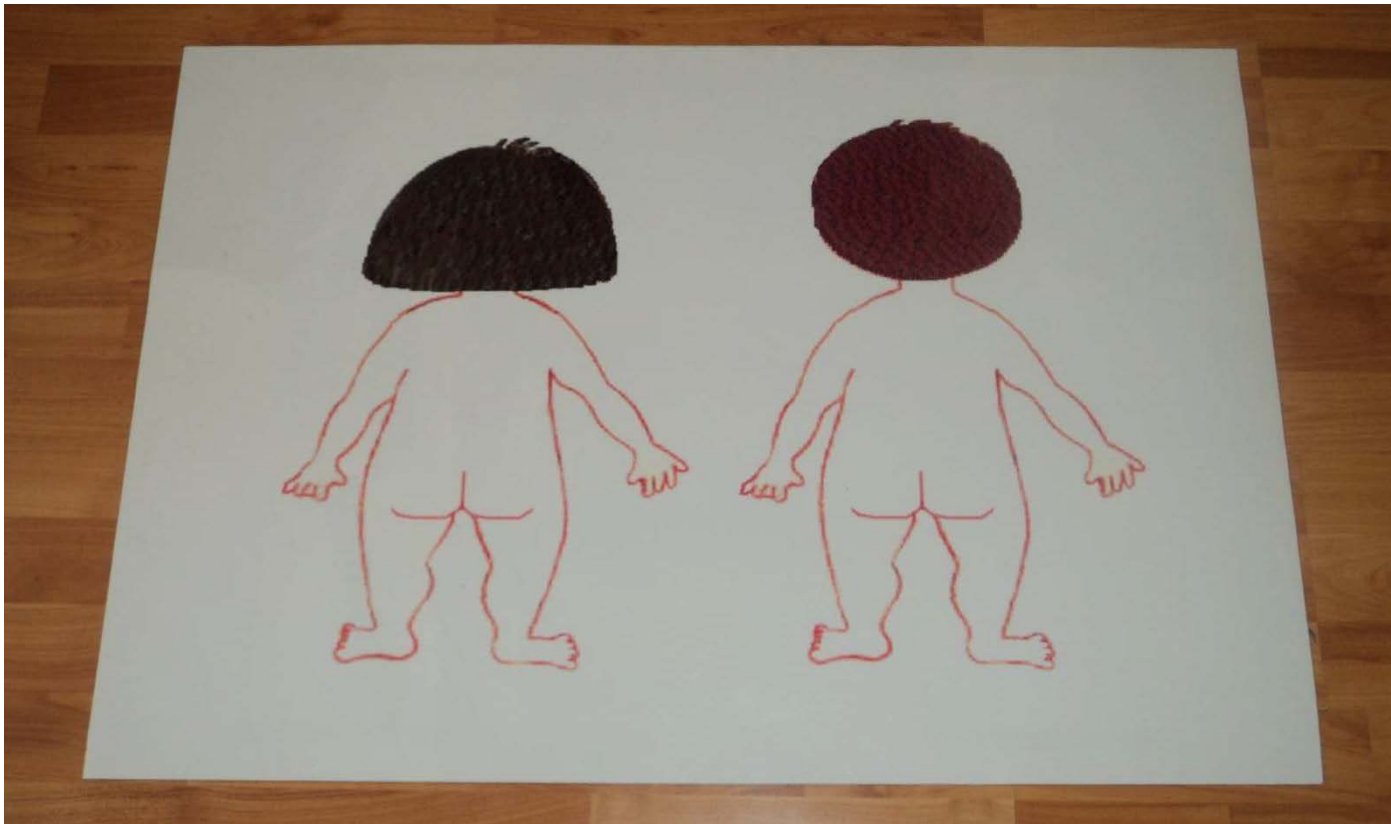
Esquema de la vulva.



Esquema del pene



Esquema de las nalgas.



Sesión 9. Eje 5. Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.

Tema: Un camino derecho.

Actividad 1. Explicación a los niños y niñas acerca de sus derechos en casa, escuela y calle, así como la correcta identificación de acciones que no permiten que sean respetados.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>-Conocer los derechos de las niñas y niños.</p> <p>-Conocer las obligaciones de los niños y niñas.</p>	<p>-Derechos infantiles.</p> <p>-Obligaciones infantiles.</p>	<p>-Dibujos de derechos y antiderechos.</p>	<p>1) Bienvenida al octavo día del taller.</p> <p>2) Rapport (C.D. juegos y cantos para preescolar)</p> <p>3) Explicar la definición de derechos y Pegar diversos dibujos referentes a los derechos y antiderechos mientras se da la explicación a cada uno.</p> <p>5) Preguntar a modo de adivinanza a los niños y niñas adivinanzas referentes a los derechos y antiderechos.</p> <p>6) Los niños y niñas pegan en el pizarrón derechos o antiderechos según del lado al que correspondan, esto después de responder la adivinanza.</p> <p>7) Retroalimentación, pedir a los niños que den ideas de manera abierta sobre casos en los que los derechos no estén siendo respetados.</p>	<p>Identificación de los derechos y obligaciones infantiles.</p>	<p>30 min.</p>

Derechos y antiderechos.



Sesión 9. Eje 2. Me relaciono con las demás personas y Eje 5. Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.

Tema: Somos diferentes pero valemos igual.

Actividad 2. Características que distinguen al hombre y la mujer.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>- Reconocer características comportamentales de género (hombre y mujer).</p> <p>- Reflexionar sobre la igualdad de género con respecto a las capacidades y habilidades de ambos sexos.</p> <p>- Reflexionar sobre la igualdad de género con respecto al valor de ser hombre o mujer con gustos similares o diferentes.</p>	<p>Igualdad de género.</p>	<p>- Vestimenta para esquemas de niño y niña.</p> <p>- Imágenes de juegos infantiles y oficios</p>	<p>1.- Pegar el esquema del niño y de la niña en el pizarrón: uno deberá ser colocado en la parte derecha y otro en la parte izquierda del pizarrón, sin importar el orden.</p> <p>2. Pedir a los niños y niñas colocarse de pie en medio círculo.</p> <p>3. Comenzar con un juego en donde los niños y niñas deben identificar y pegar las imágenes (vestimentas, juegos y oficios) dependiendo del lado del pizarrón (del niño o de la niña) que ellos consideren correcto.</p> <p>4. Para elegir el turno en el que los niños y niñas participan, se comienza aventando una pelota, misma que ellos, al concluir su turno, avientan a sus compañeros (as) para continuar el juego.</p> <p>Se inicia con las imágenes correspondientes a las prendas de vestir; posteriormente se continúa con los juegos y finalmente con los oficios.</p> <p>4.- Dar tres retroalimentaciones:</p> <p>a) Después de colocar las vestimentas.</p> <p>b) Después de colocar los juegos.</p> <p>c) Después de colocar los oficios.</p> <p>De manera general, explicar que tanto hombres como mujeres pueden realizar los mis oficios, utilizar las mismas vestimentas, así como tanto niñas como niños pueden jugar a las mismas cosas.</p> <p>5. Al final, se hace énfasis en que ambos sexos son iguales y ninguno vale más que otro.</p>	<p>- Identificar diferencias y similitudes en gustos y capacidades de hombres y mujeres.</p>	<p>30 min.</p>

Vestimenta para niño y niña.



Sesión 9. Eje 1. Me relaciono conmigo, Eje 3 Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos y Eje 5. Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.

Tema: Telaraña del respeto.

Actividad 3. Los niños y niñas compartirán sus intereses/desintereses y gustos/disgustos haciendo uso del respeto a la diversidad de elecciones.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>- Fomentar la toma de decisiones a través del respeto a sí mismo y a los demás.</p>	<p>Valor del respeto.</p>	<p>- Estambre. - Impresión de preguntas de la "Telaraña del respeto".</p>	<p>1 Los niños y niñas se colocan de pie en forma de estrella.</p> <p>2.- Se inicia el juego que consiste en lo siguiente:</p> <p>a). Dar una bola de estambre que los niños y niñas, al responder, deberán portar y pasar a otro niño al azar, quién debe contestar las preguntas correspondientes a la telaraña del respeto.</p> <p>- 20 preguntas dirigidas a la relación consigo mismo(a).</p> <p>- 16 preguntas dirigidas a la relación con las demás personas.</p> <p>Nota: Tanto el expositor como los propios niños y niñas pueden agregar preguntas.</p> <p>b) El estambre debe pasar de un niño (a) a otro (a) hasta concluir con las preguntas, formando así una telaraña.</p> <p>3. Retroalimentación:</p> <p>- Se da una explicación del significado del respeto hacia uno mismo y hacia los demás.</p> <p>- Se explica que todos somos diferentes y se pregunta y dialoga sobre la importancia de respetar dichas diferencias.</p> <p>- Finalizar con el respeto a las respuestas que cada niño y niña dio en el transcurso de la actividad, aunado a la toma de decisiones que los niños y las niñas tienen para elegir qué es lo que les gusta o no les gusta realizar. Hacer énfasis en la importancia de que los demás respeten estas elecciones.</p>	<p>- Poner en práctica el valor del respeto en las diferencias personales.</p> <p>- Relacionar la toma de decisiones con el respeto a las mismas.</p>	<p>30 min.</p>

Preguntas de la “Telaraña del respeto”.

20 preguntas dirigidas a la relación consigo mismo(a).	16 preguntas dirigidas a la relación con las demás personas.
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es tu comida favorita? - ¿Qué comida no te gusta? - ¿A qué te gusta jugar? - ¿A qué no te gusta jugar? - ¿Qué música te gusta? - ¿Qué música no te gusta? - ¿Cuál es tu caricatura favorita? - ¿Qué caricatura no te gusta? - ¿Cuál es tu película favorita? - ¿Qué película no te gusta? - ¿Cuál es tu color favorito? - ¿Qué color no te gusta? - ¿Qué ropa te gusta usar? - ¿Qué ropa no te gusta? - ¿Cuál es tu animal favorito? - ¿Qué animal no te gusta? - ¿Cuál es tu cuento favorito? - ¿Qué cuento no te gusta? - ¿Cómo son tus ojos? - ¿Cómo son tus manos? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Con quién te gusta jugar? - ¿Con quién no te gusta jugar? - ¿A quién te gusta visitar? - ¿A quién no te gusta visitar? - ¿A dónde te gusta ir con tu familia? - ¿A dónde no te gusta ir con tu familia? - ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tu familia? - ¿Qué es lo que menos te gusta hacer con tu familia? - ¿Te gusta participar en clase? - ¿Te gusta que te abracen? - ¿A quién te gusta abrazar? - ¿Te gusta que te den un beso? - ¿A quién te gusta dar un beso? - ¿Te gusta que te digan que te quieren? - ¿Qué te gusta compartir con los demás? - ¿Qué te gusta que los demás compartan contigo?

Sesión 10. Eje 1. Me relaciono conmigo y Eje 5. Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.

Tema: Los secretos de los títeres.

Actividad 1. Mediante una obra de teatro explicar situaciones del SÍ y del NO para los y las menores como estrategias de autocuidado para prevenir el abuso sexual infantil.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>Identificar acciones relativas al abuso sexual infantil.</p> <p>Identificar contactos del SÍ y del NO para prevenir el abuso sexual infantil.</p> <p>Identificar secretos que hacen daño y secretos de confianza para prevenir el abuso sexual infantil.</p> <p>Identificar personas de confianza en situaciones de riesgo ante el abuso sexual.</p>	<p>-Contactos apropiados y no apropiados.</p> <p>- Secretos buenos y malos.</p> <p>-Personas de confianza.</p> <p>-Comunicación.</p> <p>-Amistad.</p>	<p>-Títeres para la obra de teatro.</p> <p>-Telón de obra de teatro.</p> <p>-Guión de la obra de teatro.</p> <p>- Grabadora.</p> <p>- C.D. Juegos y cantos para preescolar.</p>	<p>1) Bienvenida al noveno día del taller.</p> <p>2) Puesta en escena de la obra de teatro.</p> <p>3) Realizar preguntas a los niños y niñas en el transcurso de la obra de teatro.</p> <p>4) Retroalimentación por medio de los títeres. Mostrar imágenes relativas a los secretos que hacen daño, secretos de confianza, contactos del SÍ y del NO.</p>	<p>Diferenciar contactos del SÍ y del NO.</p> <p>Diferenciar entre secretos que hacen daño y secretos de confianza.</p> <p>Reconocer personas de confianza en situaciones de riesgo ante el abuso sexual.</p>	30 min.

Títeres y teatro guiñol.



Guión de teatro referente al abuso sexual infantil.

LOS SECRETOS DE LOS TÍTERES.

Galletin: Hola amiguitos, ¿Cómo están? -*Esperar a que la audiencia responda, para posteriormente responder*- Yo no estoy muy bien. Fíjense que hoy mi amiga Cielo llegó llorando al salón. Me contó que tiene un vecino que la toca de una forma que a ella no le gusta.

¿Ustedes saben cómo se le llama a las sensaciones que no nos gustan? -*Esperar a que la audiencia responda*- ¡Exacto!, Son sensaciones del no. Pero, ¿Saben? Yo estoy muy preocupado porque no sé cómo ayudar a mi amiga Cielo... ¿Ustedes qué creen que pueda hacer para ayudarla?- *Esperar a que la audiencia responda*- Sí, tienen razón. Le voy a contar a mi mamá porque le tengo mucha confianza, ella también me puede ayudar para saber qué hacer.

Sale Plumina la mamá de Galletin a escena.

Galletin: ¡Mamá! ¡Mamá! , tengo algo que contarte; algo le pasó a mi amiga Cielo: Cuando entró al salón estaba llorando y llorando. -*Haciendo señal de llorar con las manos*-

Plumina (mamá): ¡Ay hijo!, pues ¿Qué fue lo que le pasó?

Galletin: Me contó que tiene un vecino, amigo de su papá, que la toca y la besa en su vulva, su pecho y a veces en sus nalgas, y lo hace de una forma que a ella no le gusta.

Plumina: ¡No puede ser! Y ¿Por qué Cielo no le ha dicho nada a sus papás?

Galletin: Porque su vecino la amenazó. Le dijo que no le contara a nadie lo que él le hace porque nadie le va a creer. Además, le mintió diciéndole que se pueden enojar con ella por estar inventando cosas. Mamá ¿Podemos ayudar a Cielo?

Plumina: Es posible hijo. -*Tocándose la barbilla y alzando la cabeza en señal de pensar*- Lo voy a platicar con tu papá. Ahora vete a bañar y gracias por contarme hijo; eso demuestra que me tienes confianza y que eres un buen amigo de Cielo.

Galletin: Sí mami, de verdad quiero que Cielo sea como antes. Nos la pasábamos jugando en la resbaladilla y haciéndonos cosquillas, pero ahora sólo quiere estar sola y siempre está muy triste. Bueno, me voy a bañar mami.

-Sale Galletin de la escena y entra el papá-

Papá: Hola mi amor ¿Cómo estás?

Plumina: Estoy preocupada. Galletin me contó que su amiga Cielo tiene un vecino que la toca en sus genitales, la besa y, además, la amenaza y le miente para que no le diga a nadie lo que le está pasando. Galletin también está muy preocupado y no sabe qué hacer.

Papá: Lo que le está pasando a Cielo se llama abuso sexual y es una sensación del no. Cuando el vecino acaricia de esa manera a Cielo, le hace daño y no la respeta, por eso Cielo debe aprender a decir NO cuando alguien hace algo para lastimarla. ¿Qué debe aprender a decir Cielo cuando alguien la lastima y no la respeta? *-Esperar respuesta de la audiencia-* ¿Ustedes qué creen que deba hacer Cielo? *-Esperar a que la audiencia responda-* Cielo debe contarle a quién más confianza le tenga, como su mamá, su papá, sus tíos, sus abuelos, o sus maestros.

Plumina: ¡Exacto! Porque no importa si el papá de Cielo es amigo del vecino que la molesta, él siempre le va a creer a Cielo porque la quiere y la respeta. Lo que podemos hacer nosotros para ayudarla es platicar con los papás de Cielo y contarles lo que sucede.

-Aparece Galletin en escena.-

Galletin: Mamá, Papá ¿Qué vamos a hacer?

Papá: Mañana hablaremos con los papás de Cielo y les contaremos todo lo que sucede. No te preocupes, Cielo estará bien.

Galletin: ¡Gracias papá!

Plumina: Bueno, ahora sí, vete a lavar los dientes y a dormir. ¡Córrele! *-empujándolo suavemente por los hombros-*

Galletin: Sí mami, pero no me quiero ir a dormir sin antes contarles a nuestros amiguitos que si a ellos les llega a pasar algo como a Cielo sepan lo que se debe hacer.

Papá: Haber Galletín ¿Alguna vez alguien te ha tocado y has tenido la sensación del no?

Galletin: Una vez José me empujó el otro día en el recreo.

Plumina: Eso que te hizo José es una sensación del no. También es una sensación del no cuando algún adulto toca tu cuerpo y no te gusta.

Galletin: Ahhhh pues haberlo dicho antes. No me gustó cuando la Doctora López me tocó las nalgas para inyectarme. Por eso tuve una sensación del no.

Papá: Pero esa no es una sensación del no, pues la doctora no lo hizo para lastimarte. La Doctora López tenía que tocarte para revisar que estuvieras sano y fuerte. Tocar a las personas para saber si no están enfermas es el trabajo de los Doctores. Muchas

veces deben tocar partes de tu cuerpo, como tus genitales, para revisarte y saber si estás bien. Además, nosotros estábamos ahí ese día viendo todo lo que te hacía la Doctora. Ella sólo te puede tocar mientras trabaja y cuando estamos ahí para ver todo lo que pasa.

Plumina: Claro, de lo contrario no podría curarte. Pero, si tú estás solo con la Doctora López, y ella a escondidas tocara tu cuerpo y tus genitales, y no lo hiciera para que estés sano, entonces sí es una sensación del no.

Galletin: Entonces, ¿Cómo sé cuándo está bien que me toquen y cuándo no está bien que lo hagan?

Papá: ¡Ah! Pues cuando es una sensación del no, sientes dentro de ti algo desagradable y te das cuenta que está mal y que no te gusta. Además, cuando esto pasa, la persona que te lastima siempre lo hace a escondidas de los demás. No quiere que nadie se entere, te amenaza con lastimarte a ti o a tu familia y te miente diciendo que no te van a creer. Pero, no debes dejarte engañar por todo lo que te dice; esas son mentiras para que pueda seguir lastimándote.

Galletin: ¡Ah! ya entendí. *–alzando las manos–* No es un abuso o una sensación del no cuando ustedes tocan mi cuerpo y me ayudan a vestir o a bañar. Tampoco es un abuso o una sensación de no cuando la Doctora López me revisa, porque a pesar de que a veces me puede doler lo que ella me hace, es su trabajo para que yo esté sano. Entonces, si alguien abusa de mí como lo hicieron con Cielo, ¿Qué tengo que hacer? *–mordiéndose las uñas–*

Plumina: Tienes que pedir ayuda a las personas de confianza; pero si por alguna razón esas personas no te hacen caso, debes ir con otras, hasta que alguien confíe en ti, te escuche y te ayude de verdad.

Papá: Recuerden: *–dirigiéndose a la audiencia–* si alguien les ha hecho algo a ustedes, y les provocó la sensación del no, ustedes no son culpables. Los culpables son las personas que les hicieron daño. No deben sentir vergüenza al contárselo a sus papás, a su maestra, al doctor, a un policía o a un amiguito; esto les ayudará a sentirse mejor, así como Cielo se sintió mejor después de pedir ayuda.

– Salen de escena los papás y se queda Galletin–

Galletin: Después de que mis papás hablaron con los papás de Cielo, ella se siente tranquila y feliz. Su vecino ya no la molestará y lastimará más porque ahora está en la cárcel.

–Mostrar al vecino en la cárcel–

FIN.

Sesión 10. Eje5. Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.

Tema: ¿Quiénes pueden cuidarme?

Actividad 2. Presentación y explicación de imágenes representativas de la higiene personal que realizan padres y médicos hacia los niños y las niñas.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>Identificación de situaciones adecuadas para la higiene del niño y de la niña por personas adultas.</p>	<p>Higiene personal. Personas de confianza y desconfianza.</p>	<p>- Imágenes padres, médicos, personas de confianza y desconfianza.</p>	<p>1.- Presentar imágenes representativas de la higiene personal por parte de los padres hacia los hijos e hijas. 2.- Explicar imágenes representativas de a la salud por parte de los médicos hacia los niños y niñas. 3.- Explicar secretos de confianza y secretos que hacen daño. 3.- Retroalimentación: importancia de la higiene y la salud así como el vínculo de estas características con cuidados y contactos corporales apropiados.</p>	<p>Identificación de situaciones efectuadas por adultos para la higiene personal del niño y de la niña.</p>	<p>25 min.</p>

Imágenes de personas de confianza y desconfianza.



Sesión 10.

Tema: Yo soy un superhéroe que puede pedir ayuda. Eje 1. Me relaciono conmigo y Eje 2. Me relaciono con las demás personas.

Actividad 3. Metáfora del superhéroe con la estrella representativa de la persona en quién pueden confiar.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>- Identificar personas de confianza a quienes niños y niñas pueden acudir ante una situación de riesgo de abuso sexual infantil.</p>	<p>- Confianza en adultos. - Expresión de sensaciones del SÍ y del NO.</p>	<p>- Impresión de metáfora para presentadoras. -Estrellas distintivas de superhéroe. -Antifaces.</p>	<p>1) Pedir a niños y niñas que se sienten en círculo. 2) Pedir que cierren los ojos y que imaginen lo que se les leerá a continuación. 3) Leer la metáfora alusiva a un superhéroe que requiere del apoyo de otras personas para combatir al mal. 4) Al finalizar la lectura, realizar preguntas referentes a la metáfora. 5) Entregar un antifaz a cada niño y niña, así como dos estrellas.</p>	<p>Expresión libre de sensaciones desagradables y agradables hacia las personas en quién más confían.</p>	<p>35 min.</p>

Metáfora y preguntas del súper-héroe.

YO SOY UN (A) SUPERHÉROE QUE PUEDE PEDIR AYUDA.

La noche que un niño llamado Max se puso su traje de superhéroe, sintió que era el más fuerte e increíble de todos, y que no necesitaría de nadie más.

Esa misma noche, apareció un gran mar en el suelo azul de su habitación. Creció y creció hasta que su cama se convirtió en un barco que navegaba, y las paredes se volvieron un horizonte a donde Max quería llegar. Así, se fue navegando toda la noche y, sin saberlo, llegó al lugar en donde viven los monstruos.

Ellos vieron a Max con sus terribles ojos, rugieron sus terribles rugidos (¡Grarrrr! ¡Grarrrr!), enseñaron sus dientes terribles, y lo trataron de agarrar con sus terribles garras.

Cuando Max los vio, supo que a pesar de ser un superhéroe, no podría luchar contra todos los monstruos él sólo. Entonces, gritó y llamó a otros superhéroes para que lo pudieran salvar.

Algunos no le creyeron, otros pensaron que era muy fuerte y que él solo podría con los monstruos; pero otros, que lo querían mucho, volaron con sus increíbles capas para salvarlo, aunque Max estaba muy lejos.

Entonces, usando superpoderes, le dijeron a Max lo que debía hacer para defenderse sólo mientras que ellos llegaran al rescate:

Y así, dijo con voz fuerte a los monstruos: ¡Quietos! y los tranquilizó con el truco mágico de levantar las manos hacia enfrente y mirar fijamente a sus ojos amarillos sin pestañear una sola vez.

Al principio, unos monstruos se asustaron y se fueron, pero otros monstruos se quedaron, y le dijeron a Max que él no era un verdadero superhéroe y que se lo comerían a él, a sus amigos y a su familia.

Entonces Max les dijo: ¡Basta! Sí soy un superhéroe, pero llamé a otros superhéroes y con todos no podrán.

Finalmente, llegaron los demás superhéroes y juntos vencieron al mal. Cuando Max estaba en peligro, se sintió débil y solo, pero gracias a que los otros superhéroes le ayudaron, juntos pudieron vencer a los terribles monstruos.

Al final, supo también que era un niño importante para los demás y que tenía muchos superhéroes que podrían ayudarlo. Así es como Max, el niño con traje de superhéroe, se dio cuenta que su mirada, sus palabras, su voz y su postura pueden alejar al mal, pero también supo que cuando él necesite ayuda, puede pedirla a otras personas en quien confía.

Preguntas referentes a la metáfora: (incluyen retroalimentación)

- 1.- ¿Quién era Max?
- 2.- ¿Por qué Max tuvo que combatir a los monstruos?
- 3.- ¿Por qué Max pidió ayuda a otros superhéroes?
- 4.- Pero, si él era un superhéroe, ¿Por qué era importante que otros superhéroes lo ayudaran?
- 5.- ¿Cómo Max pudo resistir hasta que llegaron los superhéroes?
- 6.- ¿Si a ti, los monstruos malos también te hubieran atacado, hubieras hecho lo mismo que Max?
- 7.- ¿Todos los monstruos pueden ser malos? ¿Cómo saber si un monstruo es malo o no es malo?
- 8.- ¿Los superhéroes solo estarán ahí cuando alguien necesita ayuda?

Te voy a dar un antifaz parecido al de Max, cuando te lo pongas, imagina que tú eres un (a) superhéroe igual que Max.

Ahora, te daré dos estrellas mágicas. Una te la quedarás tú. Esta estrella te ayudará a ser un superhéroe cuando estés en problemas.

La otra estrella convertirá también en superhéroe a alguien de tu familia a quien le tienes mucha confianza. Debes elegir y dársela a la persona que sabes que te quiere mucho, te respeta y siempre te va a ayudar.

Sesión 11. Eje 1-5.

Tema: Jugando con Neki y Tika.

Actividad 1. Hacer uso de un juego de mesa representando los temas vistos en el taller.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
Identificación de los temas vistos en el taller.	<p>- Eje 1: Me relaciono conmigo.</p> <p>- Eje 2: Iniciación a la relación con las demás personas.</p> <p>- Eje 3: Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.</p> <p>- Eje 4: Conozco mi cuerpo y el de los demás.</p> <p>- Eje 5: Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.</p>	<p>- Tablero con juego de serpientes y escaleras representativo a los ejes temáticos del taller.</p> <p>-Ficha de Neki</p> <p>-Ficha de Tika</p> <p>-Preguntas referentes a los ejes temáticos</p> <p>-Dado.</p> <p>- Grabadora.</p> <p>- C.D. Juegos y cantos para preescolar.</p>	<p>1) Bienvenida al décimo día del taller.</p> <p>2) Rapport (CD cantos y juegos para preescolar).</p> <p>3) Colocar el juego de serpientes y escaleras en el piso al centro del salón.</p> <p>4) Dividir en dos equipos a los niños y niñas, el primer equipo debe ayudar a neki (querer en náhuatl) y otros ayudarán a tika (mente en náhuatl), representando a los sentimientos y a la cognición en los niños y niñas.</p> <p>5) A los (as) participantes que ayudan a neki dar el esquema del niño.</p> <p>6) A los (as) participantes que ayudan a tika dar el esquema de la niña.</p> <p>7) Las casillas representan los ejes temáticos del taller a través de imágenes correspondientes a diversas preguntas por casilla.</p> <p>8) Los niños y niñas tienen derecho a tirar el dado al responder una pregunta correspondiente a la casilla en la que se encuentran. El que obtenga la mayor puntuación en el dado empieza el juego.</p>	Reconocimiento de los diferentes tópicos vistos en el taller.	1 hora

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
			<p>9) Hay un representante para Neki y otro para Tika, ellos ejemplifican las fichas del tablero por lo que no responden a las preguntas. Estas son contestadas por el equipo correspondiente otorgando el derecho a avanzar a otra casilla hasta llegar a la meta.</p> <p>10) Una vez que algún participante llega a la meta, el turno de ambos participantes termina y se hace cambio de representante iniciando un nuevo juego en la primer casilla.</p> <p>11) No hay ganador del juego, hacer énfasis en el aprendizaje, participación cooperativa y diversión.</p> <p>12) Retroalimentación después de cada una de las respuestas.</p>		

Tablero de serpientes y escaleras.



Preguntas del juego serpientes y escaleras.

EJE 1. "ME RELACIONO CONMIGO"

DIBUJO CASILLA 1



Preguntas para los niños y niñas:

- 1) ¿Eres diferente a los demás?
- 2) ¿Por qué eres una persona única y especial?
- 3) ¿Por qué eres una persona importante?
- 4) ¿Qué es lo que más te gusta del títere que se parece a ti?
- 5) ¿A tu títere, que es como tú, lo deben respetar las demás personas? ¿Por qué?
- 6) ¿Tú debes respetar a los títeres de los demás aunque no sean iguales que el tuyo? ¿Por qué?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas reconozcan sus características físicas y personales desde la etapa preescolar?
- 2) ¿Por qué es importante que los niños y niñas tengan una autoestima positiva?
- 3) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas se reconozcan como personas únicas, especiales y valiosas para que puedan reconocer y saber actuar ante factores de riesgo ante el abuso sexual?

DIBUJO CASILLA 2



Preguntas para los niños y niñas:

- 1) Tú eres bueno (a) para...
- 2) ¿En qué te gustaría ser mejor?
- 3) ¿Confías en ti mismo (a)?
- 4) ¿Qué puedes hacer para mejorar en lo que no eres tan bueno (a)?
- 5) ¿Qué puedes hacer para mejorar en lo que ya eres bueno (a)?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas reconozcan sus capacidades y habilidades?
- 2) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas tengan confianza en sí mismos y cómo esto se relaciona a una adecuada toma de decisiones?

EJE 2. "ME RELACIONO CON LAS DEMÁS PERSONAS"

DIBUJO CASILLA 3.



Preguntas para los niños y niñas:

- 1) ¿Qué es una familia?
- 2) ¿Todas las familias son iguales?
- 3) ¿Qué personas pueden formar una familia?
- 4) ¿Podemos confiar en las personas que son de nuestra familia?
- 5) ¿En qué situación puede algún familiar tocar tu cuerpo?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas tengan confianza en su familia?
- 2) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas tengan confianza en su maestra (o)?
- 3) ¿Por qué es importante que a los niños y a las niñas se les escuche y no se les juzgue?

DIBUJO CASILLA 4



Preguntas para los niños y niñas:

- 1) ¿Por qué es importante confiar en las personas?
- 2) ¿Por qué es importante que las personas confíen en ti?
- 3) ¿Por qué confías en tu maestra?
- 4) ¿Puedes contarle a quien más confianza le tengas lo que te gusta y lo que no te gusta?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas puedan expresar lo que les agrada o desagrada?
- 2) ¿Qué necesitan los niños y las niñas para tener la confianza de expresar tanto aspectos agradables como desagradables?

EJE 3. "RELACIÓN CONMIGO Y CON LOS DEMÁS POR MEDIO DE LOS SENTIDOS."

DIBUJO CASILLA 5



Preguntas para los niños y niñas:

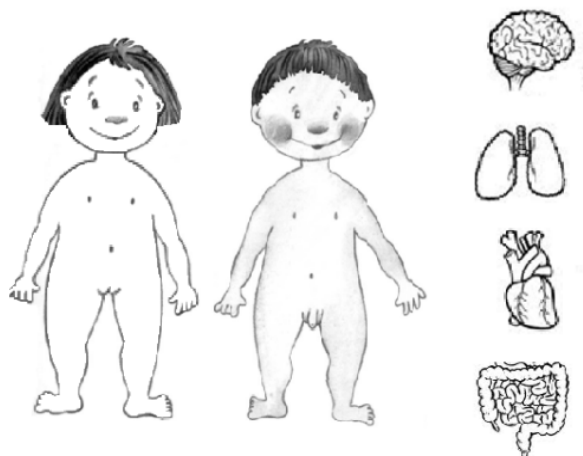
- 1) ¿Por qué es importante que los demás sepan cuando estás triste o contento (a)?
- 2) ¿Por qué es importante que los demás sepan lo que te gusta y lo que no te gusta?
- 3) ¿A todas las personas les gusta lo mismo que a tí? ¿Por qué?
- 4) ¿Con qué parte de tu cuerpo puedes ver cuando una persona tiene miedo?
- 5) ¿Cuáles son los 5 sentidos?
- 6) ¿Qué podemos sentir con nuestro cuerpo?
- 7) ¿Alguien te puede obligar a hacer algo que no te hace sentir bien?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Por qué es importante la comunicación verbal y corporal para ayudar a los niños y a las niñas en situaciones difíciles?
- 2) ¿Por qué es importante que los niños y niñas conozcan el mundo que les rodea a través de los sentidos?
- 3) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas tengan el derecho de expresar lo que les gusta y lo que no les gusta?

EJE 4. "CONOZCO Y CUIDO MI CUERPO"

DIBUJO CASILLA 6



Preguntas para los niños y niñas:

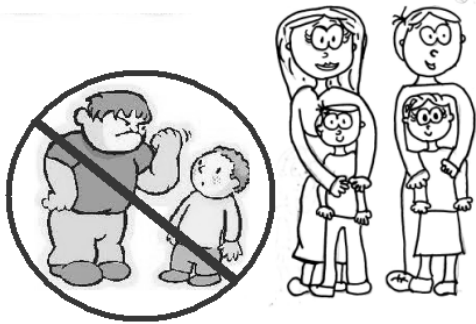
- 1) ¿Cómo se llaman los genitales del niño y de la niña?
- 2) ¿En el dibujo señala cuáles son los genitales del niño y cuáles son los de la niña?
- 3) Pon el cerebro en el dibujo del niño en donde creas que debe ir.
- 4) Pon los pulmones en el dibujo de la niña en donde creas que debe ir.
- 5) Pon el corazón en el dibujo del niño en donde creas que debe ir.
- 6) Pon los intestinos en el dibujo de la niña en donde creas que debe ir.
- 7) Pon el estómago en el dibujo del niño o la niña donde creas que debe ir.
- 8) ¿Para qué sirve tu cerebro, tus pulmones, tu corazón y tus intestinos?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Por qué es importante que las niñas y los niños identifiquen las partes de su cuerpo?
- 2) ¿Por qué es importante que las niñas y los niños nombren correctamente las partes de su cuerpo?
- 3) ¿Por qué es importante que las niñas y los niños conozcan sus genitales y los del sexo opuesto?
- 4) ¿Por qué es importante que las niñas y los niños conozcan sus genitales como una parte normal de su cuerpo de la cual no deben avergonzarse?

EJE 5. CUIDO Y RESPETO MI CUERPO Y EL DE LOS DEMÁS

DIBUJO CASILLA 7



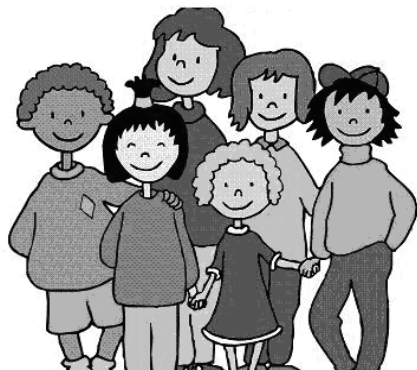
Preguntas para los niños y niñas:

- 1) ¿Qué es un derecho?
- 2) ¿Tus derechos deben ser respetados en cualquier lugar?
- 3) ¿Qué puedes hacer si tus derechos no son respetados?
- 4) ¿Recuerdas algunos de tus derechos? ¿Cuáles son?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Por qué es importante que las niñas y los niños conozcan sus derechos?
- 2) ¿Quiénes pueden hacer valer los derechos de los niños y las niñas?
- 3) ¿Qué se debe hacer en caso de que no se respete alguno de sus derechos?
- 4) ¿Cómo el conocimiento de sus derechos es una estrategia de autocuidado para prevenir el abuso sexual infantil en los niños y niñas de preescolar?

DIBUJO CASILLA 8



Preguntas para los niños y niñas:

- 1) ¿Los niños y niñas valen lo mismo?
- 2) ¿Qué juegos pueden jugar las niñas que los niños no puedan jugar?
- 3) ¿Los hombres y mujeres pueden trabajar en lo mismo?
- 4) ¿Por qué los niños y las niñas pueden vestirse igual?
- 5) ¿Por qué debes respetar a las personas que son diferentes a ti físicamente?
- 6) ¿Por qué se debe respetar que las personas no piensen igual que nosotros?
- 7) ¿Por qué te debes respetar a ti mismo y a los demás?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Qué es sexo?
- 2) ¿Qué es sexualidad?
- 3) ¿Por qué es importante que las niñas y los niños identifiquen el género?
- 4) ¿Por qué es importante que no se estereotipe a los niños y a las niñas en relación con un rol de género?
- 5) ¿Por qué tanto niñas como niños deben recibir educación en sexualidad sin que se les de de manera separada?

DIBUJO CASILLA 9



Preguntas para los niños y niñas:

- 1) ¿Por qué es importante que estés limpio (a)?
- 2) ¿Por qué es importante que no estés enfermo (a)?
- 3) ¿Qué persona que no es tu familia puede revisar tu cuerpo y tus genitales para curarte cuando te sientes enfermo(a)?
- 4) ¿Quién debe estar contigo cuando un doctor revisa tu cuerpo?
- 5) ¿Qué persona puede tocar tu cuerpo y tus genitales cuando te bañas para que estés limpio(a) y sentirte mejor?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas identifiquen qué contactos son apropiados e inapropiados?
- 2) ¿Por qué es importante que los niños y niñas identifiquen a las personas que pueden realizar contactos de higiene personal?

DIBUJO CASILLA 10



Preguntas para los niños y niñas:

- 1) ¿Qué es un contacto del “SI”?
- 2) ¿Qué es un contacto del “NO”?
- 3) ¿Qué es un “secreto de confianza”?
- 4) ¿Qué es un “secreto que hace daño”?
- 5) ¿Por qué es importante que digas lo que te gusta y lo que no te gusta?
- 6) ¿Por qué es importante que le cuentes a las personas en quienes confías lo que te pasa?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas digan lo que les gusta y lo que no les gusta?
- 2) ¿Por qué es importante que los niños y niñas reconozcan a las personas de confianza?
- 3) ¿Por qué es importante que los niños y niñas reconozcan los secretos de confianza y secretos que hacen daño?

DIBUJO CASILLA 11



Preguntas para los niños y niñas:

- 1) ¿Por qué es importante confiar en una persona?
- 2) ¿Le puedes decir a la persona adulta en que más confías si alguien te hace algo que te hace sentir mal y que te lastima?
- 3) ¿Puedes tener varias personas en quienes puedes confiar?
- 4) ¿Si la persona en quien más confías no te llegara a escuchar, qué puedes hacer?
- 5) ¿Cómo puedes saber si puedes confiar en alguien o no?

Preguntas para padres y docentes:

- 1) ¿Por qué es importante que los niños y las niñas confíen en los adultos como son la familia, los maestros o maestras y los psicólogos y psicólogas?
- 2) ¿Qué hacer en caso de que un niño o niña exprese que ha sido tocado de manera inapropiada por un adulto que buscó placer sexual?

Devolución de resultados.

Sesión 12. Eje 1-5.

Tema: Jugando con papás y docentes sobre lo que aprendí en el taller.

Actividad 1. Hacer uso de un juego de mesa representando los temas vistos en el taller.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
Recordar con padres, docentes y alumnos los temas vistos en el taller a manera de retroalimentación.	<p>- Eje 1: Me relaciono conmigo.</p> <p>- Eje 2: Iniciación a la relación con las demás personas.</p> <p>- Eje 3: Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.</p> <p>- Eje 4: Conozco mi cuerpo y el de los demás.</p>	<p>- Tablero con juego de serpientes y escaleras representativo a los ejes temáticos del taller.</p> <p>-Ficha de Neki</p> <p>-Ficha de Tika</p> <p>-Preguntas referentes a los ejes temáticos</p> <p>-Dado.</p>	<p>1) Bienvenida al onceavo día del taller.</p> <p>2) Rapport con niños, niñas, docentes y padres de familia. (CD cantos y juegos para preescolar).</p> <p>3) Colocar el juego de serpientes y escaleras en el piso al centro del salón.</p> <p>4) Dividir en dos equipos a niños, niñas, docentes y padres de familia, el primer equipo debe ayudar a neki (querer en náhuatl) y otros ayudarán a tika (mente en náhuatl), representando a los sentimientos y a la cognición en los niños y niñas.</p> <p>5) A los (as) participantes que ayudan a neki dar el esquema del niño.</p> <p>6) A los (as) participantes que ayudan a tika dar el esquema de la niña.</p> <p>7) Las casillas representan los ejes temáticos del taller a través de imágenes correspondientes a diversas preguntas por casilla.</p>	Reconocimiento en conjunto de padres, docentes y alumnos de los diferentes tópicos vistos en el taller.	1 hora

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
	<p>- Eje 5: Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.</p>	<p>- Grabadora. - C.D. Juegos y cantos para preescolar.</p>	<p>8) Hay preguntas destinadas a niños, niñas, padres y docentes.</p> <p>9) Los participantes tienen derecho a tirar el dado al responder una pregunta correspondiente a la casilla en la que se encuentran. El niño, niña, padre o docente que obtenga la mayor puntuación en el dado empieza el juego.</p> <p>10) Hay un representante para Neki y otro para Tika, ellos ejemplifican las fichas del tablero por lo que no responden a las preguntas. Estas son contestadas por el equipo correspondiente otorgando el derecho a avanzar a otra casilla hasta llegar a la meta.</p> <p>11) Una vez que algún participante llega a la meta, el turno de ambos participantes termina y se hace cambio de representante iniciando un nuevo juego en la primera casilla.</p>		

Evaluación del Taller.

Sesión 13.

Tema. ¿Qué me gustó y qué no me gustó del taller?

Actividad 1. Evaluación del taller.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
<p>- Recordar las actividades del taller.</p> <p>-Reconocer las actividades más significativas.</p>	<p>- Eje 1: Me relaciono conmigo.</p> <p>- Eje 2: Iniciación a la relación con las demás personas.</p> <p>- Eje 3: Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos.</p> <p>- Eje 4: Conozco mi cuerpo y el de los demás.</p> <p>- Eje 5: Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás.</p>	<p>-Impresiones de evaluación para cada alumno (a) (Anexo 3)</p> <p>- Colores para cada niño y niña.</p> <p>- Grabadora.</p> <p>- C.D. Juegos y cantos para preescolar.</p>	<p>1) Bienvenida al doceavo día del taller.</p> <p>2) Rapport (C.D. Cantos y juegos para preescolar).</p> <p>3) Entregar una fotocopia a los niños y niñas con imágenes representativas de las diversas sesiones del taller (Anexo 3)</p> <p>4) Explicar cada una de las imágenes.</p> <p>Dar las siguientes instrucciones:</p> <p>a) Pon una paloma en el dibujo del juego que más te haya gustado.</p> <p>b) Pon un tache en el dibujo del juego que no te haya gustado.</p> <p>Nota: Mostrar dibujos de la paloma y un tache.</p>	<p>- Identificar las actividades más significativas del taller.</p>	<p>-30 min.</p>

Aplicación del post-test (1ra parte).

Sesión 13.

Tema: ¿Qué aprendí en mi taller? (I parte).

Actividad 2. Aplicación del post-test. (1ra parte)

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
- Identificar conocimientos posteriores al taller sobre estrategias de autocuidado y educación en sexualidad de los niños y niñas de 3° de preescolar.	<p>- Eje 1. "Me relaciono conmigo."</p> <p>-Eje 2. "Me relaciono con las demás personas"</p> <p>- Eje 3. "Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos."</p> <p>-Eje 4. "Conozco mi cuerpo y el de los demás."</p> <p>-Eje 5. "Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás"</p>	<p>-Fotocopias de imágenes correspondientes a los reactivos 1, 2, 3, 4 y 5 para cada estudiante.</p> <p>- Recortes correspondientes al reactivo 3.</p> <p>-Sobres para cada niño y niña con los recortes correspondientes.</p> <p>- Pritts para cada estudiante.</p> <p>-Colores.</p> <p>-Grabadora.</p> <p>-C.D. juegos y cantos para niños preescolar.</p>	<p>1) Presentación de las expositoras al taller.</p> <p>2)Rapport (C.D. Juegos y cantos para preescolar)</p> <p>3) Dar las siguientes instrucciones directas y orales dirigidas a los niños y niñas.</p> <p>Nota: De acuerdo al reactivo entregar por separado las hojas y materiales correspondientes.</p> <p>REACTIVO 1 (Anexo 1A)</p> <p>4) Pon una paloma en la persona que está feliz. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a una paloma)</p> <p>5) Marca con un tache a la persona que está triste. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un tache)</p> <p>6) Pon un círculo a la persona que está preocupada. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un círculo)</p> <p>7) Marca una línea debajo de la persona que está enojada. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un subrayado)</p> <p>8) Pon un cuadrado a la persona que podrías ayudar a sentirse mejor.</p>	Expresión de conocimientos previos.	1hr.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
			<p>REACTIVO 2. (Anexo 1B)</p> <p>9) ¿Cómo te sientes hoy?</p> <p>10) Colorea el dibujo que se parece a cómo te sientes en estos momentos.</p> <p>REACTIVO 3. (Anexo 1C Y 1D)</p> <p>11) Les vamos a dar un sobre con los siguientes recortes: un corazón, pulmones, estómago, intestinos, cerebro, ojos, boca, nariz y orejas.</p> <p>12) Ahora van a pegar los recortes en el dibujo del cuerpo humano. Los pueden pegar en donde ustedes crean que van.</p> <p>13) Con una línea, vas a unir cada figura con una parte del cuerpo. Por ejemplo,</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Con qué parte del cuerpo puedes saborear una manzana? Con la boca. Entonces deberás poner una línea que vaya desde la boca hasta la manzana. - ¿Con qué parte del cuerpo puedes ver un arcoíris? Ahora, pon una línea desde el arcoíris hasta la parte del cuerpo con el que lo puedes ver. - ¿Con qué parte del cuerpo puedes escuchar una campana? Ahora, pon una línea desde la campana hasta la parte del cuerpo con la que la puedes escuchar. - ¿Con qué parte del cuerpo puedes oler una flor? Ahora, pon una línea desde la flor hasta la parte del cuerpo con la que la puedes oler. - ¿Con qué parte del cuerpo puedes sentir o tocar un oso de peluche? Ahora, pon un círculo en la parte o las partes del cuerpo con las que puedes tocar o sentir un oso de peluche. <p>REACTIVO 4. (Anexo 1E)</p> <p>14) Colorea con color rosa la cara del niño.</p>		

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
			<p>15) Colorea con color azul la cara de la niña.</p> <p>16) Pon en un cuadrado el dibujo del pene y en un círculo la vulva. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un cuadrado)</p> <p>REACTIVO 5. (Anexo 1F)</p> <p>17) Tacha en donde se encuentra tu pene o tu vulva y que nadie debe tocar al menos que sea para cuidar tu cuerpo. (Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un tache)</p> <p>18) Despedida del primer día del taller.</p>		

Aplicación del post-test (2nda parte).

Sesión 14.

Tema: ¿Qué aprendí en mi taller? (II parte).

Actividad 1. Aplicación del post-test (2nda parte).

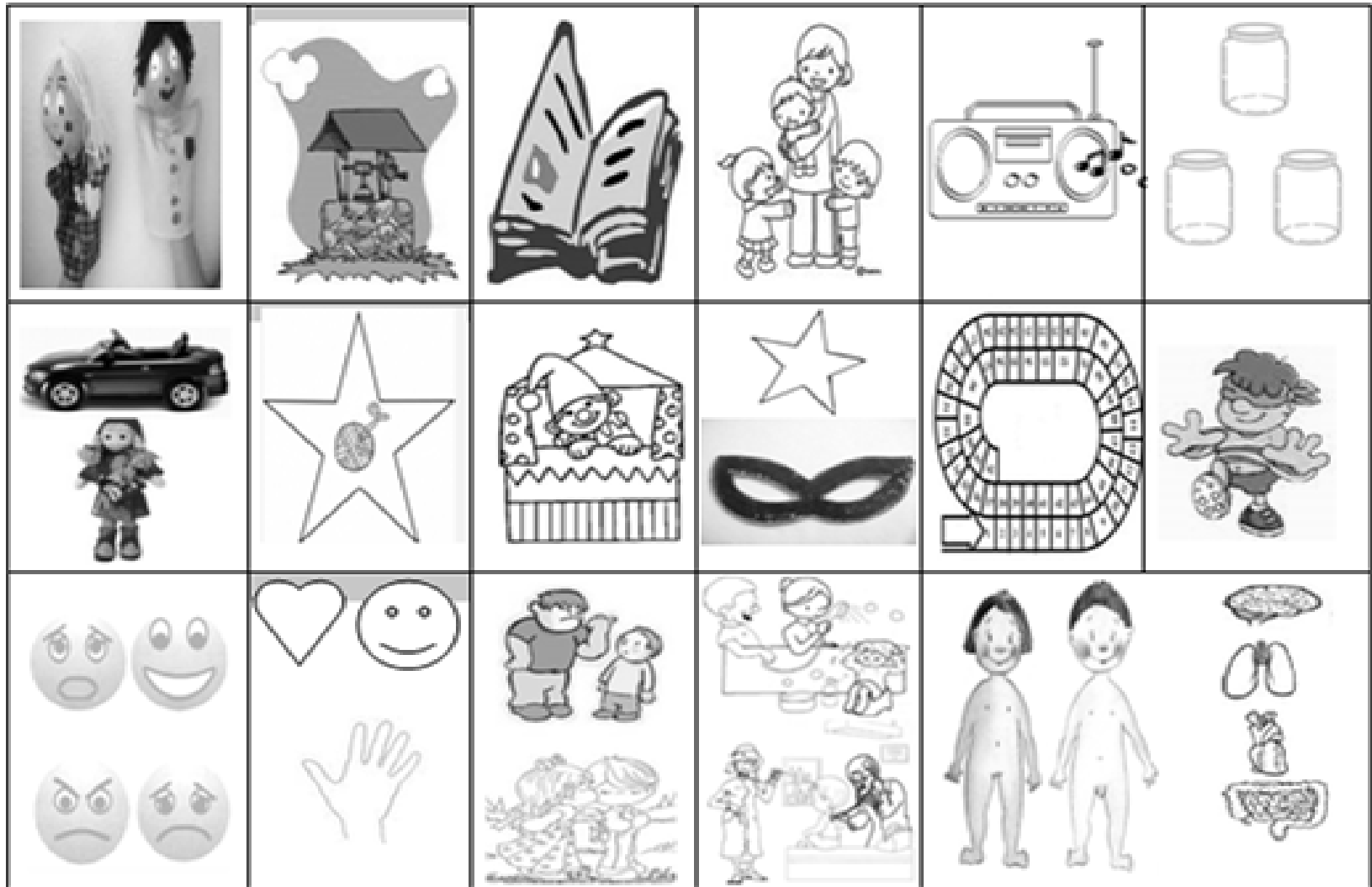
Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
Identificar conocimientos previos al taller sobre estrategias de autocuidado y educación en sexualidad de los niños y niñas de 3° de preescolar.	<p>- Eje 1. “Me relaciono conmigo”</p> <p>-Eje 2. “Me relaciono con las demás personas”</p> <p>-Eje 3. “Relación conmigo y con los demás por medio de los sentidos”</p>	<p>-Fotocopias de imágenes correspondientes a los reactivos 6, 7, 8, 9 y 10.</p> <p>-Dos hojas en blanco para cada niño y niña.</p> <p>-Colores.</p> <p>-Lápiz para cada estudiante.</p> <p>-Grabadora.</p> <p>-C.D. juegos y cantos para niños preescolar.</p>	<p>1) Bienvenida al segundo día del taller.</p> <p>2) Rapport (C.D. Juegos y cantos para preescolar)</p> <p>3) Dar las siguientes instrucciones directas y orales dirigidas a los niños y niñas.</p> <p>Nota: De acuerdo al reactivo entregar por separado las hojas y materiales correspondientes.</p> <p>REACTIVO 6 (Anexo 1G)</p> <p>4) Pintan con el color verde a las personas que les dan medicinas a sus papás para que ustedes se curen cuando están enfermos. Ellos pueden tocar partes de tu cuerpo como los brazos, piernas, genitales, pecho, estómago, entre otras, para encontrar el lugar en donde te duele.</p> <p>5) Pintan con color morado a las personas que les ayudan a que estén limpios sus penes o vulvas, sus brazos, sus piernas, su estómago, entre otras partes de su cuerpo para que ustedes huelan y se sientan mejor.</p> <p>Nota: Mostrar un color verde y un color morado para ejemplificar.</p> <p>6) Despedida del segundo día.</p>	Expresión de conocimientos previos.	1hr.

Objetivo	Contenido	Materiales	Procedimiento	Evaluación	Tiempo
	<p>Eje 4. "Conozco mi cuerpo y el de los demás"</p> <p>-Eje 5. "Cuido y respeto mi cuerpo y el de los demás."</p>		<p>REACTIVO 7. (Anexo 1 H)</p> <p>6) Pon un tache en los dibujos que no te hacen sentir bien.</p> <p>(Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un tache)</p> <p>Nota: Mostrar dibujo de un tache para ejemplificar.</p> <p>REACTIVO 8. (Anexo 1I)</p> <p>7) Pon un círculo en las imágenes que corresponden a tus derechos.</p> <p>(Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un círculo)</p> <p>Nota: Mostrar el dibujo de un círculo para ejemplificar.</p> <p>REACTIVO 9. (Anexo 1J)</p> <p>8) En la hoja que te vamos a dar, dibújate.</p> <p>REACTIVO 10 (Anexo 1K)</p> <p>9) Dibuja a tu familia.</p> <p>10) Si tienes confianza en alguien del dibujo, pon un círculo en esa o esas personas.</p> <p>(Mostrar al grupo 1 hoja tamaño carta con esquema relativo a un círculo)</p> <p>11) Si no tienes confianza en alguien del dibujo, pon un cuadrado en esa o esas personas.</p>		

ANEXO 3.

Evaluación del taller “Educación en sexualidad y prevención primaria para desarrollar estrategias de autocuidado en el niño y la niña de 3º de preescolar”.

Anexo 3 Evaluación del taller.



REFERENCIAS.

Abusos sexuales a menores: Estado de la cuestión a nivel Nacional e Internacional. (2008, Julio-Noviembre). Recuperado el 12 de Noviembre de 2011, de http://www.icev.cat/articulo_MariaLameiras.pdf

Alarcón, M.; Bueno, C.; Delgadillo, L.; Velázquez, M. y Zepeda, R. (1999). *Elementos Sociopsicológicos de Victimología*. México: Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán.

Aprendizaje y desarrollo de la teoría de la mente en la edad preescolar: Algunas consideraciones teóricas y educativas (2008, Noviembre). Recuperado el 28 de Octubre de 2010, de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2008v4_pdf/v4n2esp.pdf

Aprovecharse del abuso. Una investigación sobre la explotación sexual de nuestros niños y niñas (2001, Noviembre). Recuperado el 21 de Julio de 2011, de http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_profiting_sp.pdf

Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología. (1999). *Declaración Universal de los Derechos Sexuales*. Hong-Kong

A.S.I. ¡Nunca más! (2009, Junio). Recuperado el 26 de Julio de 2011, de <http://migueladame.blogspot.com/2009/06/estadisticas-del-abuso-sexual-en-mexico.html>

Asociación Mexicana Alternativa en Psicología. Código Ético del Psicólogo. AMAPSI (2011, 10 Septiembre). Recuperado el 7 de Octubre de 2011, de http://www.amapsi.org/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=215&Itemid=110

Asociación Mexicana Alternativa en Psicología. Educando con Inteligencia Emocional. AMAPSI (2011, 2 de Enero). Recuperado el 7 de Octubre de 2011, de

http://www.amapsi.org/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=110

Bases teóricas y científicas para una orientación educativa integral (1985, Julio-Diciembre). Recuperado el 16 de Noviembre de 2011, de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_12/12.pdf

Bayona, L. M. y Mancipe, M. P. (2009). Solución de problemas y ambientes virtuales en la prevención del abuso sexual infantil en preescolares. *Revista Colombiana de Psicología*. 1, pp. 63-76.

Botia, F.; Catalán, E. y Font, P. (2007). *Sexualidad, identidad y afectividad. Cómo tratarlas desde la escuela*. Barcelona España: Claves para la innovación educativa.

Branden, N. (2008). *Cómo mejorar su Autoestima*. México: Paidós.

Cantón, J. y Cortés, R. (1999). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. España: Siglo veintiuno de España editores.

Ceneval - Centro Nacional de Evaluación. *Características del EGEL PSI-E* (2011). Recuperado el 5 de Octubre de 2011, de <http://www.ceneval.net/psicologia-educativa/caracteristicas.html>

Conger, J.; Mussen, H. y Kagan, J. (1980). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

Declaración Universal de Derechos Humanos (2011). Recuperado el 17 de Noviembre de 2011, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/law.shtml>

Desarrollo Social y Emocional (2011). Recuperado el 10 de Noviembre de 2011, de <https://psidesarrollo3equipo19.wikispaces.com/TEMA+5++Desarrollo+social+y+emocional.+Identidad+y+moral>.

Díaz, J.; Casado, J. y García, E. (2000). *Atención Abuso Sexual INFANTIL*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Educación de la sexualidad preescolar: Un enfoque alternativo y participativo (2008, Marzo). Recuperado el 22 de Septiembre de 2010, de <http://132.248.9.1:8991/hevila/SummapsicologicaUST/2008/vol5/no1/5.pdf>

Educación para la vida: El Gran reto (2001). Recuperado el 16 de Noviembre del 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80533108.pdf>

El autoconcepto durante los años preescolares y escolares (2009, 1 de Octubre). Recuperado el 3 de Julio de http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_23.pdf#page=4

Esquivel, C. (2002). *La educación sexual de los niños en el nivel preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Sur. México Distrito Federal.

Esquivel, F.; Heredia, C. y Lucio, E. (1999). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual moderno.

Finkelhor, D. (2005). *Abuso sexual al menor. Causas, consecuencias y tratamiento psicosexual*. México: Pax México

Fomentar la autoestima en los niños. Gabinete Psicopedagógico (s.f.). Recuperado el 2 de Julio de 2011. <http://www.amapamu.org/actividades/jornadas/Vljornadas/Autoestima.pdf>

Font, P. (1999). *Pedagogía de la sexualidad*. España: ICE de la Universitat de Barcelona y GRAÓ de Serveis Pedagògics.

Gallardo, A.; Madrigal M. y Rodríguez S. (2006). *El autocuidado de la salud en el niño preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162. Zamora, Michoacán.

Gamboa, G.; Sánchez, V. y Pérez, M. (s.f.). *Detección de abuso sexual en menores*. México: Lic. Rocío García Bustillos.

Gárriz, J.; Gay, J. y Gispert, C. (s.f.). *Educación en sexualidad y valores*. Barcelona, España: OCEANO.

Gárriz, J.; Gay, J. y Gispert, C. (s.f.). *Educación en Sexualidad y Valores. Educación la Sexualidad*. (Versión Windows) Disponible en [CD-ROM]. Barcelona, España.

González, A. (2008). *El enfoque centrado en la persona*. México: Trillas.

González, F. (2005). *Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos*. México: Fundamentos en Humanidades.

Guía básica de prevención del abuso sexual infantil (2002, Julio). Recuperado el 23 de Septiembre de 2010, de http://www.paicabi.cl/documentos/guia_basica_ong_paicabi.pdf

Herrera, L. y Montes (1960). *La orientación educativa y vocacional en la enseñanza*. México: SEP-DGSE-DT-Oficina de orientación vocacional.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.

Horno, P. (2008). *Salvaguardar los derechos desde la escuela: educación afectivo-sexual para la prevención primaria del maltrato infantil*. *Revista de Educación*. 347, pp.127-140.

Inicia campaña de prevención de abuso infantil. (2009, 18 Noviembre). Recuperado el 28 de Julio de 2011, de <http://impreso.milenio.com/node/8674860>

Identidad. (1995, Agosto). Recuperado el 10 de Octubre de 2011, de <http://incidejoven.org/wp-content/uploads/2010/08/Identidad.pdf>

La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. (2009, Enero-Junio). Recuperado el 22 de Mayo de 2012, de

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2090/209014646001.pdf>

Leaders Summaries. Inteligencia Emocional (2009). Recuperado el 9 de Noviembre de 2011, de

<http://www.clubmarketingandorra.com/files/emocional.pdf>

Madrid, E. y Martín, O. (2008). *Didáctica de la educación sexual*. Buenos Aires: sb.

Masip, J. y Garrido E. (2007). *La evaluación del abuso sexual infantil*. España: MAD, S. L.

Mendoza, B. (2009). Taller para la detección de Casos de Abuso Sexual Infantil en Niños de Educación Básica. *Psicología Iberoamericana*. 17, pp.24-37.

Miradas, Sonrisas y otras realidades de México. Los Derechos Humanos de las Niñas y los Niños. Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño (2004, Abril). Recuperado el 17 de Noviembre de 2011, de <http://200.33.14.34:1010/derechos/ninninaz.pdf>

Morris C. y Maisto A. (2001). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson Educación.

Niveles de Prevención de Abuso Sexual. (2006, Octubre). Recuperado el 12 de Noviembre de 2011, de http://www.papis.com.ar/vernota_anterior.asp?nota=203&numero=23

No basta que existan...se deben ejercer. (2003). Recuperado el 17 de Noviembre del 2011, de <http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/campana.htm>

Novales, X. (2006) Abuso sexual, mucho más frecuente de lo que se piensa. *Revista Salud Pública y Nutrición*. 7, pp. 2.

PGJDF: 60% de víctimas de abuso sexual son menores. (2011). Recuperado el 28 de Julio de 2011, de

http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/58c0b884bd6410700b50e0141156454c?quicks_tabs_1=2

Piaget J. e Inhelder B. (1975). *Psicología del niño*. España: Morata

Pozo, I, (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

Programa de educación preescolar (2011, 8 Junio). Recuperado el 20 de Junio del 2011, de <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2011/06/pep-2011-8-junio.pdf>

Programa de prevención del maltrato y el abuso sexual infantil. RANA. (2011). Recuperado el 22 de Septiembre de 2011, de http://www.asociacionrana.org/web/es/administrator/components/com_ondownload/librerias/1/49.pdf

Programa de prevención de abuso sexual en niños y niñas. PARE (2008). Recuperado el 20 de abril del 2012, de <http://www.pare.com.pe/>

Ramos, P. (2009). *Manual de la niñera al rescate 11: Juego*. México: Aguilar.

Sánchez, M. (2002). *Abuso sexual a menores. Aspectos teóricos*. México: Serie Chicoca.

Sánchez, S. (1988). *Enciclopedia de la Educación Preescolar. Fundamentos pedagógicos. Psicología evolutiva y diferencial*. México: Santillana.

Secretaría de Educación Pública (1988). *Apuntes para una aproximación al conocimiento de la psicología genética de Jean Piaget*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública (1992). *Desarrollo del niño en el nivel preescolar*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública (2000). *Sexualidad infantil y juvenil. Nociones introductorias para maestras y maestros de educación básica*. México: SEP.

Silva, J. y Corona A. (2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 46, pp.739-770.

Siverio, A. (1988). *Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar*. La Habana: Pueblo y educación.

Smith, R.; Sarason, I. y Sarason, B. (1997). *Enciclopedia de psicología educativa 2. Aprendizaje, habilidades humanas y conducta*. México: Oxford University Press Harla México.

Van-Dijk, S. (2007). *Prevención de abuso sexual de Niñas y Niños. Una perspectiva con enfoque de Derechos*. México: Alma Vilchis.

Vóronova, V. (1987). *Los juegos creativos de los preescolares mayores*. Moscú: Pueblo y Educación.

Weiten, W. (1989). *Psychology, and variathions*. California: Brooks/Cole Publishing Company.