



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES.

**"CREANDO ESPACIOS DE BUEN TRATO:
UNA EXPERIENCIA CON NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMARIA"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

MÓNICA ROCÍO FIGUEROA GONZÁLEZ
FABIOLA ORTIZ VILLARREAL.

DIRECTORA:
MTRA. ROXANNA PASTOR FASQUELLE.

MÉXICO D.F.
OCTUBRE DE 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

MÓNICA

A mi hermosa hija María Fernanda, por tu acompañamiento amoroso día a día, por compartirme un poco de tu luz. Creo que llevarnos en el corazón, en el pensamiento, en nuestro propio crecer ha sido que nuestra experiencia de vida, sea tan única y tan especial. Gracias mi niña por ser mi compañera en este viaje y por construir conmigo los códigos de amor tan profundos que tenemos. Es un placer aprender de ti.

A Daniel, porque al verte crecer, surgió en mí el deseo de trabajar con niñas y niños de tu edad. Ahora que el tiempo ha pasado, sé que escuchar tus preguntas y tus historias, así como ser parte de tu vida, me brindo mucha sensibilidad para lograr este trabajo.

A Emiliano por dejarme conocer tu mundo, por llenarme de tu energía inquieta y curiosa. Compartir contigo me enseñó aún mucho más, lo que significa hoy tener diez años.

A mi Vicky, que ha sido tan paciente conmigo. Gracias mamy por ser mi aliada en la vida, por tu mirada, por tu comprensión, por creer en mí y por elegir confiar en que lo podía lograr. Gracias por tu tiempo, por tus cuidados a mi pequeña mientras yo no estuve presente. Gracias Vicky porque a pesar de tantas cosas, hoy estamos juntas.

A mi Rubén, por tu escucha, por tu sabiduría de vida. Gracias papy por tocar mi corazón, por ser mi gran amigo, mi aliado en los laberintos. Gracias Rubén porque vivir a tu lado me ha hecho crecer.

Gracias infinitas a la Dra. Fina Sanz por tocar mi vida con sus palabras, con sus cuidados al alma, por ser mi maestra en este viaje interno, pero principalmente, porque un día de octubre, años atrás, me enseñó que había un camino diferente.

A una mujer que tiene mi profunda admiración, respeto y cariño. Roxanna Pastor gracias por ser mi guía en este proceso, por tu infinita paciencia. Gracias por ser una mujer que alumbró con sus pasos, ser tu alumna es un gran honor.

A Isabel Martínez, una mujer guerrera que me contagia con su energía de vida. Aprendí de ti la amorosidad hacia las y los otros. Escucharte hablar, recibir tu guía y tu sabiduría ha sido un gran regalo para mí.

A Fabiola por ser mi compañera en esta aventura. Gracias por enseñarme tanto en este caminar, en la vida misma. Gracias por todo tu apoyo, por confiar en mí, en ti, en este proyecto. Gracias por toda la energía compartida, por tu tiempo, por simplemente estar.

Gracias a mis aliados y aliadas de vida, que siempre están conmigo, que son mis hermanos/as en el afecto, gracias por la escucha, los momentos, las sonrisas. Gracias por alegrarse tanto por mí y conmigo. Y para finalizar, agradezco mucho a mi pasado y más aún a mi presente por que hoy estoy aquí.

FABIOLA

Mis agradecimientos para:

La Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle por su acompañamiento, guía, sabiduría y perseverancia para que este trabajo fuera realidad. Por ser acompañante también del proceso de formación en Terapia de Reencuentro y su apoyo a cada paso del camino.

La Mtra. María Isabel Martínez Torres por sus enseñanzas, su alegría y su forma única de transmitir sabiduría. Por ser la primera persona en acercarme a conocer la Terapia de Reencuentro y mostrarme en la práctica lo que era generar espacios de buen trato en un aula.

La Dra. Fina Sanz por su sabiduría, porque al compartir sus conocimientos va generando espacios de buen trato y sembrando semillas en cada persona para convertirlas en frutos, como lo es este trabajo. Porque a través de su visión, sus enseñanzas y su escucha se llegan a crear los Cuentos de Sabiduría, que nos permiten transmitir la Terapia de Reencuentro y brindar herramientas para superar las adversidades.

El resto del jurado por sus observaciones, tiempo y guía para mejorar este trabajo.

Mi mamá Silvia por ser esa persona presente en el día a día que me ha motivado y dado tanto, por cada cuidado y consejo que me has brindado para lograr mis objetivos y seguir creciendo. Por ser esa mujer tan admirable que me enseña cómo superar las dificultades y salir adelante.

Mi papá Guillermo por tus enseñanzas que me han enriquecido como persona. Por tu apoyo a lo largo de mis estudios para lograr este objetivo y tu motivación para ser mejor y seguir creciendo.

Mi compañera de tesis Mónica por caminar conmigo en este trabajo y en la vida. Por enseñarme tanto de muchas formas, por estar en las buenas y las malas. Por tu sabiduría, escucha, empeño, cuidado, apoyo para lograr este y otros sueños. Sigamos creciendo en este camino que es la vida.

A mis aliadas y aliados por su presencia y apoyo para lograr este objetivo.

ÍNDICE

RESUMEN	1
CAPÍTULO 1. DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LA PUBERTAD	2
CAMBIOS FÍSICOS EN LA PUBERTAD	4
DESARROLLO INDIVIDUAL	6
Crecimiento emocional	7
DESARROLLO SOCIAL	11
La Familia	11
Relaciones con los pares	13
La escuela	15
Comprensión de las y los otros	17
La convivencia	18
Claves para la construcción de la convivencia	20
Desarrollo moral	21
CAPÍTULO 2. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	23
AUTOCONCEPTO	23
Autorrevelación	25
Autoconcepto en la pubertad	27
AUTOESTIMA	30
Autoestima en niños y niñas	34

Autoestima externa	34
Autoestima interna	35
Autoestima multidimensional	36
Interacción de la a. interna y la a. externa	37
Desarrollo de la a. interna durante los años escolares	37
CAPITULO 3. BULLYING	41
¿QUÉ ES EL BULLYING?	42
El otro lado de la situación: El <i>bull</i>	47
El contexto diádico del <i>bullying</i> escolar	48
¿De qué modo participa el grupo en el <i>bullying</i> ?	49
Implicaciones para la intervención sobre el <i>bullying</i>	50
DEL MALTRATO AL BUEN TRATO	51
La Terapia de Reencuentro	51
El maltrato en lo social	52
El maltrato en las relaciones	53
El maltrato en lo interno	54
La escucha del cuerpo emocional	54

CAPÍTULO 4. RESILIENCIA	56
ANTECEDENTES	57
DEFINICIÓN	58
RESILIENCIA EN LA NIÑEZ	59
Niños/as de alto riesgo	60
Factores de protección	62
Factores resilientes	63
Perfil de un niño o niña resiliente	64
RESILIENCIA EN LA ESCUELA	66
Las relaciones y la construcción de la resiliencia	68
Obstáculos para la construcción de la resiliencia	69
Promover la resiliencia en las escuelas	70
CAPITULO 5. COMUNICACIÓN	74
PRINCIPIOS DE LA COMUNICACIÓN	76
GENERAR CONDICIONES PARA LA ESCUCHA	83
RELAJACIÓN EN EL AULA	83
MÉTODO	87
ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	96
CONCLUSIONES	161
REFERENCIAS	165
ANEXOS	168

RESUMEN

La pubertad es una etapa del desarrollo del ser humano donde se sitúan diversos procesos físicos, emocionales y sociales. Las dinámicas en las relaciones de niños y niñas con sus pares, madres, padres y docentes resultan de suma importancia en la construcción de su identidad.

Actualmente se presentan ambientes violentos en los principales espacios de niños y niñas de manera recurrente; por esta razón se desarrolló un programa de intervención en 2 grupos de 5° de primaria en una escuela privada del sur de la ciudad de México, conformados por 29 niños y 13 niñas entre 10 y 12 años de edad.

Dicho programa se diseñó con la finalidad de crear espacios de buen trato y escucha, promoviendo la identificación y expresión de las emociones para incidir en la convivencia entre pares y así generar el respeto a las diferencias.

Se utilizaron dos “cuentos de sabiduría” como herramienta para transmitir a niños y niñas una alternativa para relacionarse con la otredad. Estos cuentos son una síntesis metafórica de las historias de vida de personas adultas que han compartido un proceso resiliente para ayudar a construir espacios de buen trato, escucha y aprendizaje para satisfacer necesidades emocionales básicas.

Como resultado del programa de intervención, los niños y las niñas identificaron los principales mensajes de los cuentos y los llevaron a su vivencia cotidiana. Se generaron espacios de escucha entre ellos y ellas en un contexto escolar, de tal manera que pudieron mejorar la convivencia a través del autoconocimiento y del respeto a las diferencias.

Palabras Clave: Pubertad, cuentos de sabiduría, buen trato, resiliencia, respeto a las diferencias, espacios de escucha.

CAPITULO 1

DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LA PUBERTAD

Las niñas y los niños que se encuentran en el periodo de transición de la niñez a la pubertad, viven cambios muy importantes en lo físico, en lo emocional, en lo psicológico y en lo social. La interacción de todo esto genera que cada uno/a de ellos/as vaya construyendo su identidad en relación a sus experiencias personales y colectivas. Por lo que se comenzará especificando las características existentes en la población púber así como los factores que influyen en su desarrollo.

La pubertad (término latino derivado de *pubertas*, que significa "crecimiento de vello o cabello"), hay que entenderla como el conjunto de cambios físicos que transforman el cuerpo infantil en un cuerpo que alcanza la madurez sexual. Se produce el brote de crecimiento, se desarrollan los caracteres sexuales secundarios, se alcanza la fertilidad y se originan profundos cambios psicológicos. (Kipp & Shaffer, 2007). El encontrarse ante un cuerpo cambiante además de las dinámicas sociales que les rodean, impacta en las emociones de niñas y niños, en la percepción que tienen del mundo y de si mismos/as.

Entre los 10 y los 12 años niños y niñas se encuentran ante modificaciones en su espacio personal, en el relacional y en el social; mismos que causan que estén sometidos a diversas emociones que en ocasiones les cuesta mucho trabajo identificar y también canalizar. A esta etapa, la sociedad le imprime una carga emocional negativa, es vista generalmente como una crisis de constantes duelos; por ejemplo, son testigos de la manera en que su cuerpo cambia día con día, la modificación en las relaciones con sus madres, sus padres, con sus pares y docentes; es decir sus personas significativas. El concepto que tienen de sí

mismos/as va cambiando: están en la construcción de su identidad y el desarrollo personal/social cobra mayor importancia.

Las y los niños son inaccesibles en algunas cosas ante las personas adultas, comparten poco de sus pensamientos o emociones, pareciera que pertenecen a mundos diferentes, pues los gustos e intereses distan cada vez mas de los que tenían durante la infancia, tienen baja tolerancia a la frustración y quizá una sensación permanente de no pertenecer a algún grupo social, con los jóvenes o adultos, aun no encajan bien y con las niñas y niños más pequeños/as ya no se identifican. De ahí que la sensación de ser incomprendidas/os y la necesidad de pertenecer a un grupo, sea tan grande.

Es por eso que al inicio de la adolescencia se encuentran en un vaivén pues bien pueden desenvolverse en determinadas circunstancias con comportamientos, gustos y necesidades propias de la niñez; o bien, en otros espacios o momentos, se hallan con comportamientos dirigidos a una evidente toma de decisiones, situación que es particular del inicio de la adolescencia.

Pero no todo en la pubertad es negativo. Así mismo, se descubren alianzas y complicidades, e inicia la búsqueda de un espacio en el mundo. Actualmente las y los pre-adolescentes se enfrentan a exigencias y expectativas, a riesgos de cualquier índole, a los cuales, seguramente generaciones anteriores no se enfrentaron (Santrock, 2006), es por ello imprescindible crear espacios de expresión y escucha de las emociones que les permitan construir otras maneras de relacionarse.

Para poder entender más claramente quién es un púber, desglosaremos de manera detallada los cambios que van viviendo a diferentes niveles.

CAMBIOS FÍSICOS EN LA PUBERTAD

La mayor parte de los cambios físicos que se viven, tienen lugar en esta etapa de transición.

La influencia de las hormonas sobre el sistema sexual es prominente por primera vez durante la pubertad, que es ese estado de la vida durante el cual ya es posible la reproducción sexual y las características sexuales secundarias comienzan su desarrollo.

El brote de crecimiento púber, con sus transformaciones anatómicas y sexuales, constituye el segundo periodo de crecimiento acelerado en el desarrollo humano, el primero tiene lugar durante la infancia. Constituye más una transición que un estado, más un llegar a ser que un ser. Las glándulas sexuales maduran y las diferencias fisiológicas entre los sexos se hacen notorias.

En general, cuando una niña o un niño se encuentran entre los 8 y los 14 años de edad, el hipotálamo aumenta las secreciones que hacen que la glándula pituitaria libere grandes cantidades de hormonas conocidas como gonadotropinas al torrente sanguíneo. Estas hormonas estimulan la actividad de las gónadas. En los varones hacen que los testículos incrementen la producción de testosterona, en tanto que en las mujeres actúan en los ovarios a fin de generar niveles elevados de estrógeno.

A manera de respuesta a los altos niveles de hormonas masculinas y femeninas, comienzan a aparecer signos externos de maduración sexual característicos de hombres y mujeres. Los desarrollos resultantes, como el crecimiento de los pechos, el engrosamiento de la voz y el crecimiento del vello corporal y púbico, lo mismo que el pelo en el rostro; en las niñas hay un aumento en el tamaño de las caderas y en los niños se da el ensanchamiento de la espalda. A estos cambios se les llaman características sexuales secundarias. También se presenta un crecimiento repentino, estimulado por un aumento de hormonas sexuales y las

hormonas del crecimiento. El crecimiento en las mujeres se da por lo general alrededor de 2 años antes que en los varones y a menudo provoca que ellas sean más altas que ellos durante la primera parte de la adolescencia.

Los genitales también crecen, el pene y los testículos aumentan de tamaño en el varón y en la mujer crecen los labios vaginales.

Por último en las mujeres, comienza la menstruación; el primer periodo se llama menarquía. La mayoría de las niñas comienza a menstruar alrededor de los 12 o 13 años, pero hay una variación muy amplia en cuanto a la edad de inicio.

En los niños, la próstata y las vesículas seminales, aumentan de tamaño en forma considerable. Aunque los chicos pueden experimentar orgasmos a lo largo de la niñez, la eyaculación no es posible hasta que la próstata y las vesículas seminales comienzan su funcionamiento, bajo la influencia de un mayor nivel de testosterona. Por lo general, la primera eyaculación tiene lugar un año después de que ha comenzado el crecimiento súbito, comúnmente a los 13 años, pero de la misma manera que la menstruación, la edad varía mucho.

En ambos sexos suceden cambios de voz generados por el crecimiento de la laringe, pero se acentúan más en los varones, quienes se enfrentan a momentos incómodos, ocasionado al movimiento del tono de voz entre un tono bajo y otro elevado. Por lo general aparece el vello facial en los varones; y en las axilas en ambos sexos. (Baur & Crooks, 1996).

Los cambios físicos durante la pubertad generan que la autoimagen que tienen niños y niñas se modifique de manera muy rápida. Recordemos que en los primeros años de la infancia, aprendemos quiénes somos a través de la mirada de las personas que están a nuestro alrededor. Los que ellas y ellos nos devuelven de nosotros mismos/as son los primeros parámetros de construcción de la identidad, así que al ver un cuerpo cambiante se genera un periodo de desajuste. Por lo regular, las y los púberes se vuelven torpes en sus movimientos, debido a que el crecimiento del cuerpo es muy rápido y la adaptación al mismo lleva su

tiempo. No miden adecuadamente las distancias de sus brazos y piernas o la fuerza en sus manos.

Como se viva esta etapa del desarrollo, aunado con el ambiente social, se irá determinando en buena parte la autoestima de niños y niñas.

Es muy importante que, nosotros como personas adultas, generemos un ambiente de buen trato al cuerpo; dándoles las herramientas necesarias para la aceptación adecuada de sí mismos/as, sin etiquetas que marcan su cuerpo ni su corazón, sin prejuicios, burlas, insultos, etc., que entorpezcan el proceso de construcción de la identidad.

DESARROLLO INDIVIDUAL

Durante la niñez intermedia y tardía, dejan de tener una visión de sí mismos/as sólo a través de características externas para comenzar un proceso de integración de sus características internas, esto quiere decir que en su autoconcepto dejan de lado sus características físicas como ser altos, chaparros, flacos, gordos, el color de los ojos, etc. y extienden su autodescripción a los aspectos psicológicos y/o emocionales dando como resultado definiciones como “soy muy inteligente” o “soy muy enojona”, o “lloro fácilmente”... Es así como las niñas y los niños van desarrollando conceptos más complejos sobre sí mismos/as aumentando su comprensión y control emocional (Daniels & Meece, 2008).

De acuerdo con la teoría de desarrollo psicosocial de Erikson, entre los 6 y los 10 años, los niños y las niñas deben de desarrollar la capacidad de trabajar y cooperar con otros. También deben dirigir su energía a dominar las tareas académicas y sentirse orgullosos/as de sus logros.

En este sentido, las escuelas juegan un papel fundamental al ser espacios de convivencia en donde niñas y niños van construyendo muchas de sus relaciones significativas, aprenden a compartir juegos y responsabilidades. Son lugares en donde las niñas y los niños desarrollan un sentido de valía personal, identifican

sus fortalezas, debilidades y forman una identidad para el futuro. También tienen un papel importante en el desarrollo de la competencia social y emocional. La etapa de educación primaria, es muy amplia, por lo tanto podemos tomar en cuenta que el desarrollo se da de manera paulatina y progresiva. Es de la misma manera en que se puede dotar a la población infantil de diversas herramientas que les permitan autoaceptarse, reconocerse, escucharse y respetarse a la par de su propio crecimiento.

Niñas y niños mientras crecen van dejando de definirse en relación al todo o nada, para poder incluir autoconceptos más amplios, esto es a lo que Piaget llamó sistemas de representación, que son caracterizados por la amplitud, el equilibrio, la integración y evaluación de diversos aspectos del yo (Papalia, 2005).

Crecimiento Emocional

Las emociones son reacciones subjetivas a eventos y experiencias. Se experimentan cognitivamente como agradables o desagradables y son importantes reguladoras de la conducta.

Conocer la relación y dependencia mutua entre las dimensiones racional y emocional en la vida de las personas, tiene una gran importancia para la educación y formación de los niños/as y de los jóvenes.

Lamentablemente la sociedad solo da importancia a esta relación entre emoción y razón cuando se dan conflictos, algo que transgrede lo establecido. En el espacio escolar se valoran frecuentemente los comportamientos positivos y negativos, las respuestas de niños y niñas ante algún suceso, se polariza en una clasificación que va de un extremo a otro, de lo bueno a lo malo. Luego entonces nos encontramos desde las y los alumnos que se animan con facilidad a los que están desmotivadas/os, agresivos/as o conciliadores, alumnos/as con y sin límites.

Muchas de estas situaciones, van generando conflictos en el ambiente escolar, entre pares y maestros/as. Una forma de prevenirlos es crear un ambiente propicio

para un desarrollo emocional. Tomando la noción de una educación integral, es indispensable formar todas las dimensiones de la persona, incluyendo las emociones (Adam, 2003).

La comprensión y expresión de emociones es un proceso que se va desarrollando conforme los niños y niñas crecen (Daniels & Meece, 2008). Se tornan más conscientes de sus propios sentimientos y de los demás, desarrollan empatía hacia las/os otras/os, regulan mejor su expresión emocional en situaciones sociales y pueden responder al malestar emocional de los otros (Papalia, 2005).

Desde la niñez media hasta la adolescencia temprana que va de los 8 a los 14 años, el desarrollo emocional consta de la habilidad de hablar de las emociones, entender que las/os otras/os tienen una vivencia distinta de las mismas y el desarrollo de emociones autoconscientes como vergüenza, pena, culpa, envidia y orgullo.

Lazarus (1999) identificó dos tipos de estrategias utilizadas en estas edades para manejar las emociones. Estas estrategias son: 1) Enfrentamiento basado en el problema que comprende acciones como buscar información, generar distintas soluciones y tomar acción para modificar la situación; 2) Enfrentamiento basado en la emoción que incluye expresar emociones, buscar confort y apoyo en otros y evitar acontecimientos estresantes.

Por supuesto, los padres y otras personas son importantes modelos de comportamientos para los niños y niñas mientras desarrollan estrategias para regular sus emociones. Los niños/as tienden a demostrar formas más positivas de regulación emocional cuando las madres y los padres:

a) Aceptan las emociones de los niños/as; b) les ayudan a expresar y entender sus emociones; c) les dan guía verbal para tener formas de responder adecuadamente; d) les aseguran que se volverán más hábiles para lidiar con el estrés conforme pase el tiempo.

Por otro lado, también hay formas en las cuales los maestros y maestras pueden impulsar la competencia emocional en la escuela:

- 1) Necesitan crear un ambiente cuidador, positivo y cálido para los estudiantes.
- 2) Los maestros/as funcionan como modelos importantes sobre como demostrar y expresar emociones. Pueden modelar formas de regular emociones como calmarse antes de reaccionar y buscar apoyo cuando se encuentran estresadas/os o frustradas/os.
- 3) Es importante que los maestros/as discutan sobre emociones con sus alumnos/as. El lenguaje relacionado a las emociones les ayuda a aumentar la consciencia de estados emocionales y la intensidad de sus sentimientos.
- 4) Finalmente, instrucciones específicas sobre formas para manejar las emociones y el estrés son importantes.

La escuela debe educar de una forma integral. Somos un todo indisoluble y las emociones afectan la razón con la misma fuerza que la razón afecta las emociones.

La tarea del educador consiste en facilitar la reflexión sobre la lógica que guía las emociones, que es diferente a la que guía la razón, y que ambas son necesarias. Esta reflexión les llevará a conocerse mucho mejor y también conocer al otro/a.

En las primeras etapas de vida, esta reflexión debe ser vivencial, concreta, como por ejemplo a través del dibujo, para decirlo de una manera gráfica. El camino se inicia con el conocimiento que conduce al equilibrio que a su vez conduce al cambio. Valorar las emociones de los otros/as, que pueden ser iguales o diferentes a las nuestras (Adam, 2003).

Las y los niños pueden integrar conjuntos de emociones, positivas o negativas, pueden reconocer sus sentimientos encontrados o conflictivos hacia el mismo objeto o persona.

En esta etapa del desarrollo se genera en ellos/as, iniciativa o participación a conductas prosociales, tienden a comportarse de maneras socialmente aceptadas y comienzan a reflexionar mas ante la manera que tienen de enfrentarse a algún problema.

En México, comúnmente no es permitido a las y los niños expresar sus emociones o pensamientos ante las personas adultas, se les ha quitado el valor y la escucha por muchos años, sin embargo es muy importante resaltar que los padres que reconocen y legitimizan los sentimientos de sus hijos e hijas, alientan la empatía, la seguridad y la comunicación. Cuando las madres y los padres muestran desaprobación o castigan las emociones negativas de las y los niños, éstas pueden expresarse con más intensidad, mediante los conflictos generados en sus ambientes próximos.

Es importante tomar en cuenta a los niños y las niñas que no acostumbran expresar sus emociones, ya que probablemente tienen miedo a ser agredidos o porque esta indiferencia es una forma de agresión. Acercarse con respeto a estos niños y niñas e intentar conocerlos es una obligación del docente.

Aprender a ser y aprender a convivir significa entre otras cosas, aprender a aceptarnos, aprender a aceptar que podemos y que en ocasiones debemos cambiar, aprender que podemos aceptar a los demás y colaborar en los cambios necesarios para que sean mejores.

La acción educativa debe contribuir a que el individuo descubra el estado en que se encuentra y relacionarlo con la calidad de la vida personal. Ser consciente del placer de una situación positiva incrementa el goce de vivir y prepara para nuevas emociones. En el caso de las situaciones emocionales inconvenientes, la educación debe explicitar las disfunciones sociales y personales pero en lugar de eliminarlas, debe procurar reorientarlas e integrarlas positivamente en el conjunto de la persona (Adam, 2003).

DESARROLLO SOCIAL

La Familia

A lo largo del ciclo vital, la familia es parte fundamental del desarrollo del ser humano, es ese primer lugar donde se conoce la protección, el amor, los modelos de relaciones interpersonales, las normas sociales, el buen o mal trato, la paciencia, la escucha, el juego o la falta de alguno o de todos los factores anteriormente mencionados.

En el caso de las y los púberes hay circunstancias particulares a considerar. Las y los niños pasan menos tiempo en casa, la cercanía con los padres no es la misma que en los primeros años de la infancia cuando estaban casi totalmente al cuidado de ellas/os. Ahora comienzan a socializar de manera distinta, pasan más tiempo realizando actividades escolares o compartiendo momentos con sus pares.

Pero para entender más a niños y niñas en su ambiente familiar es necesario examinar la atmósfera y la estructura de la misma. La atmosfera familiar es muy particular, se refiere al entorno emocional que permea la cotidianidad, puede que exista un ambiente de cordialidad, respeto, amor, comprensión o puede que se vivan hogares llenos de conflictos en cada aspecto de la vida familiar.

Cada familia se enfrentará a sus circunstancias particulares y los púberes por su parte, tendrán que lidiar con cada una de las dinámicas que se generen con los miembros de su familia, tomando en cuenta la atmósfera que exista.

La pubertad es una etapa donde niñas y niños comienzan a aislarse un poco de los miembros de la familia para ir obteniendo la individualidad, la privacidad y puede que lo hagan debido a que sus intereses en cuanto a música, películas o juegos, han cambiado. Es posible que estas nuevas influencias no sean compartidas por la familia.

De pronto los padres intervienen menos en los conflictos de las y los púberes, su desarrollo cognitivo les permite identificar con más claridad cuáles son las conductas erróneas o qué o cómo hacer para evitarlas (Santrock, 2006).

A medida que cambia la vida de los niños y niñas, también cambian los problemas que tienen con sus padres y madres así como la manera de resolverlos. Las y los niños pueden recibir mejor lo determinado por sus padres y madres, cuando logran percibir que lo que se determinó es justo, pueden sentirse más escuchadas/os o confiar en que lo que han decidido los padres y las madres, puede estar realmente basado en su deseo porque los hijos/as se encuentren bien.

Por otro lado, el trabajo de los padres, ya sean integrados como familia o como padres separados, influye también en el desarrollo de los hijos e hijas.

La estructura de las familias en México está cambiando, cada vez más se encuentran familias con padres divorciados donde el hijo/a vive con la madre o el padre solamente, familias donde los abuelos son los responsables de la educación y el cuidado de los nietos, familias donde los hijos e hijas han sido incluidos mediante un proceso de adopción, familias homoparentales que son aquellas conformadas por dos padres o dos madres; nuevas estructuras donde hubo una separación y un tiempo después el padre o la madre tienen una nueva relación de pareja con otra persona, la cual puede tener hijos o no.

Una parte importante de la población en México la constituyen las madres solteras que trabajan, lo cual genera que la figura de la madre, que se tenía generaciones atrás, donde ésta debía quedarse a cargo única y completamente de los hijos, ha cambiado. Ahora las madres generalmente encargan a niños y niñas con los abuelos o con algún otro familiar o son chicos que pasan más de 10 horas en un ambiente escolar, pero el sano desarrollo de un niño o niña, no depende tanto de la cantidad de tiempo que pasa con su mamá, más bien de la calidad de escucha, de comportamientos compartidos y las reglas amorosamente puestas.

La situación económica es un tema fundamental en el desarrollo físico, académico, emocional y social de las y los niños, ya que ésta repercute en las emociones de los mismos, generando ambientes de tensión, depresión, enojo, si acaso la situación es de carencia y el conjunto de todo esto es el generador de un

ambiente familiar con poca comunicación, con poca escucha y el desarrollo de las y los niños se ve severamente afectado.

Por el contrario, a veces (aunque no siempre) cuando la situación económica es más fluida, las emociones de los padres son más positivas y esto genera que existan espacios de juego, de comunicación, de experiencias diferentes aún en el mismo espacio físico.

Finalmente la estructura familiar no es la clave, la relación entre los padres y su habilidad para crear una atmosfera sana, de respeto y buen trato, es lo que puede favorecer al sano desarrollo del niño.

Relaciones con los pares.

El término par se refiere al igual de un niño o niña en edad o madurez.

Los grupos de pares generalmente son pequeños, pero unidos y dan apoyo, compañía y reafirman la identidad del yo. En estos grupos, niños y niñas aprenden a relacionarse de manera más equitativa y menos jerárquica, a diferencia de las relaciones con los adultos (Coleman, 2003).

Esta igualdad provee de un contexto para el desarrollo de muchas habilidades interpersonales. Con los pares, los niños y niñas pueden aprender como tomar decisiones y resolver conflictos sin la intervención de los adultos. El grupo de pares también da la oportunidad de experimentar con diferentes roles e identidades, los pares dan retroalimentación que los niños/as tal vez no obtienen de las personas adultas. Las relaciones positivas con los pares pueden mejorar los sentimientos de competencia, eficacia y valía personal en los niños y niñas.

En esta etapa del desarrollo, los grupos se separan de acuerdo al sexo, las niñas se juntan con las niñas y los niños se juntan con los niños. Esta separación les permite ensayar los roles sexuales tradicionales y estereotipados en su mayoría,

así como experimentar juegos diferentes, en preparación para las relaciones adolescentes que seguirán (Coleman, 2003).

En el caso de los niños, suelen ser grupos bastante numerosos, sus relaciones tienen que caracterizarse como más extensas que intensas. En las niñas se da el caso contrario, suelen ser grupos menos extensos, ya que las niñas suelen tener una o dos amigas, pero las relaciones son más intensas.

Los grupos unisexuales que funcionan por separado, con el tiempo se aproximan y empiezan a funcionar como un grupo mixto, en el que comienzan los desacuerdos o rencillas por las actividades a realizar, aunque hay momentos donde se integran bien (Corral, 2003).

En resumen, las relaciones con los pares ayudan a modelar el desarrollo de los niños y niñas en muchas formas. Los efectos más comunes son:

- 1) Proveen oportunidades para jugar y explorar roles.
- 2) Proveen un contexto valioso para aprender y practicar habilidades sociales, como resolución de problemas, tomar perspectiva y resolver conflictos.
- 3) Brindan apoyo social y emocional para mejorar los sentimientos de competencia, eficacia y valía personal.
- 4) Constituyen una valiosa fuente de información sobre normas de conducta y expectativas.
- 5) Dan oportunidades para desarrollar relaciones cercanas e íntimas con otros/as.
- 6) Promueven el enlace con la escuela, la motivación y los logros.

En cuanto a la etapa de desarrollo de los 6 a los 10 años, las relaciones con los pares son en grupos pequeños y selectos, suelen ser del mismo sexo, tienen una estructura social distintiva y las amistades se basan en valores compartidos y reciprocidad; crecen las preocupaciones sobre la adaptación social. Este sentido de pertenencia y adaptación continúa y se hace más importante en la etapa de los 10 a los 14 años.

La Escuela

La escuela para las niñas y los niños púberes se convierte en el segundo lugar más importante de formación, después del seno familiar. En la escuela las y los niños pueden sentirse mucho mejor que en casa o viceversa, todo dependerá de cómo se construyan las relaciones con los padres y maestros/as, el desarrollo escolar, etc.

En la escuela se expresan con claridad muchas de las características de personalidad de cada chico/a y todos los factores anteriormente mencionados, se ponen en juego, dando como resultado, dinámicas complejas entre los pares.

A medida de que las y los niños comienzan a crecer y a alejarse de la protección de las madres y los padres, los pares juegan un papel fundamental en el desarrollo de los y las niñas, determinando mucho de las relaciones interpersonales entre ellos, pues les abre nuevas perspectivas de las cosas, de la solución de problemas y les permite hacer juicios independientes, abriendo su panorama a otros valores que quizá no eran conocidos por ellos/as mismos.

Comienzan las comparaciones en las diferentes habilidades de cada uno/a y esto permite que se desarrolle un concepto de sí mismos más amplio, el grupo de pares, les ayuda a aprender como desenvolverse en la sociedad, como ajustar sus necesidades y deseos a los de los otros, cuándo ceder y cuándo no hacerlo (Papalia, 2005).

Pero no siempre el grupo de pares es de acompañamiento en el crecimiento y desarrollo positivo, también puede influir en la presión a las/los chicas/os a participar en conductas antisociales.

Existe claramente una necesidad de pertenencia a un grupo en particular, donde sean valoradas sus características o ser muy similares a los del resto del grupo, sin embargo a veces pueden ser muy excluyentes de las y los demás pares que no comparten las mismas características físicas o comportamentales que ellos/as, pueden ser chicos/as que van construyendo prejuicios hacia algo en particular y

éstos se convierten en el parámetro para la aceptación o rechazo de algún compañero/a.

Recordemos que las opiniones del resto de los pares pueden ser determinantes para la formación de la autoestima de cada persona, es por esto que en esta etapa del desarrollo, surgen tantas amistades o también surgen las huellas profundas de los rechazos o malos tratos en el ambiente escolar.

Las y los niños invierten gran parte de su energía en pertenecer a diferentes grupos con los que tengan algún rasgo o interés común, por ejemplo, se unen según la misma edad, el género o el gusto por algunas actividades, físicas, recreativas o culturales.

Gracias a las amistades, niños y niñas aprenden de sí mismas/os y de los demás, aprenden de lealtades y traiciones, aprenden a ser empáticos o no, a ejercer respeto y tolerancia o de manera contraria, también puede ser el espacio donde puedan expresar lo aprendido anteriormente, con la familia mediante estrategias no asertivas de comunicación.

Las amistades en los niños y niñas se muestran intensas, son muy leales e identifican claramente la traición y responden ante ella. Podemos identificar la expresión de las emociones complejas, los sentimientos encontrados o la intensidad de las mismas. De pronto el entorno entre ellos/as puede volverse agresivo física o verbalmente, pueden invadir el espacio personal del otro con facilidad.

Se reúnen por grupos muy claramente, los niños con niños y niñas con niñas, en ellas, generalmente empieza la atracción hacia alguno de sus compañeros aunque a veces es poco reconocida y algunos niños pueden expresar su atracción hacia algunas niñas, pero los más, comparten algún otro interés.

La relación de los maestros y maestras con los alumnos/as es muy relevante y favorece el ajuste al ambiente escolar. Wentzel (1997) exploró las percepciones

que tienen los alumnos/as de los maestros/as que los apoyan y encontraron las siguientes características para describirlos:

1) Les importa su forma de enseñar y hacen un esfuerzo especial para involucrar a los estudiantes; 2) Reconocen las fortalezas y las debilidades de sus estudiantes y los tratan como individuos; 3) Escuchan a sus estudiantes y muestran interés en sus preocupaciones. En general, este tipo de maestros/as, comparten muchas características con los padres y madres que cuidan y apoyan (Daniels & Meece, 2008).

Las relaciones de niñas y niños con sus maestros/as será parte muy importante también de la construcción y desarrollo de la identidad y de las relaciones con la autoridad en un espacio escolar o no.

La escuela es el lugar donde se expresan las bases de la familia, donde se construyen nuevas relaciones con pares y docentes, es un lugar donde se expresan las competencias en cualquier habilidad, propuestas por ellos/as o por el profesorado, es un espacio adecuado para la planeación de estrategias, habilidades para la vida, expresión de emociones, solución de conflictos y finalmente es un espacio que determina, en unión a otros, la construcción y el desarrollo de la identidad de las y los púberes.

Comprensión de las y los Otros

Los niños y niñas, son seres sociales, y deben de aprender los patrones de la vida social, cómo iniciar interacciones, cómo interpretar la conducta de otra persona, cómo querer a otros, cómo ser asertivos, etc. Aunque los niños y las niñas comienzan a aprender habilidades sociales antes de entrar a la escuela, el aula provee un buen entrenamiento para practicar y mejorar estas habilidades.

Para formar relaciones sociales, los niños y las niñas necesitan desarrollar una habilidad para pensar sobre los pensamientos y las conductas de otros. Los

investigadores usan el término de cognición social para referirse a la habilidad de los niños y niñas para pensar sobre su mundo social.

A lo largo de los años escolares, los niños/as, hacen avances considerables en su comprensión de los estados internos de otros. Ellos entienden que las personas no siempre expresan lo que sienten, que las personas tienen emociones encontradas o deseos y que las personas pueden incluso darte información confusa para engañarte. Niños y niñas en edad escolar también comienzan a usar sus inferencias sobre estado internos para hacer argumentos persuasivos que manipulen la conducta.

En gran parte este avance en la comprensión de los otros es parte de las fases de toma de perspectiva. De los 7 a los 12 años se toma una perspectiva recíproca. Los niños y niñas, son capaces de poner en los zapatos del otro y se dan cuenta de que los otros/as pueden hacer lo mismo. Pueden anticipar y considerar los pensamientos de otros/as.

La convivencia

Aprender a convivir, resulta ser una habilidad indispensable para el desarrollo de las relaciones personales en cada uno de los espacios del ser humano. Es importante fomentarla desde la infancia, buscando que la convivencia sea un recurso para niñas y niños a la hora de resolver problemas, de hacer trabajos en equipo o cualquier actividad que implique relacionarse en cualquier contexto.

En los últimos años, la convivencia forma parte de los objetivos de educación del alumnado, ya que se trata de que los niños y las niñas sean capaces de utilizar todos sus recursos personales, incluyendo por tanto, conocimientos, actitudes y afectos, para resolver de forma adecuada una tarea específica en un contexto determinado.

La convivencia puede abordarse desde varias dimensiones:

- 1) La calidad de las relaciones interpersonales. La construcción de la convivencia implica asumir la relevancia de la valoración que los alumnos/as, los profesores y familias hacen de su escuela, de las relaciones entre ellos y ellas, así como la actitud y la experiencia personal que expresan.
- 2) El proceso instruccional. Los profesores/as no sólo enseñan si no que también educan y orientan. Los alumnos/as son parte activa de este proceso y las familias y el contexto influyen de forma dinámica y relevante. El desarrollo del currículo, el perfil del docente, la naturaleza de las actividades que se proponen y los objetivos deben ser considerados parte de la convivencia.
- 3) La gestión de la disciplina y de la conflictividad. La convivencia se construye día a día. La forma en la que el profesorado aborda los conflictos, la relevancia que le otorga al respeto de las normas comunes y la naturaleza de las consecuencias para el alumnado al no cumplirlas, deben incluirse a la hora de analizar la convivencia (Ortega, 2003 citado en Ortega, 2010).
- 4) Las dificultades de la convivencia y la violencia interpersonal. Es importante incluir en el análisis los conflictos, la posible desmotivación e interés por la vida académica, las dificultades para llevar la disciplina y la posibilidad de problemas de violencia interpersonal.

Tomando en cuenta que la convivencia abarca todos estos aspectos, es importante hablar también de las dificultades que implica.

El conjunto de dificultades que a nivel general surgen en las escuelas se denominan conflictividad, la cual se traduce en malestar entre los profesores que repercute en su práctica educativa, malestar entre los alumnos, así como su bajo

rendimiento académico y en posibles trastornos en el desarrollo social y afectivo (Ortega, 2003 citado en Ortega, 2010).

Dentro de la conflictividad podemos diferenciar:

- 1) Los conflictos. Son una contraposición de intereses, deseos, creencias, que se expresa en actitudes y conductas enfrentadas de las partes implicadas. Lo importante para la convivencia no es la cantidad de conflictos existentes sino la manera de resolverlos, representan una oportunidad de desarrollo y cambio.
- 2) La disruptividad. Son situaciones en las que los comportamientos de los alumnos tienen como finalidad romper el proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso que se establezca, porque no les interesa lo que se está tratando de enseñar, no lo comprenden, se aburren, están desmotivados.
- 3) La indisciplina. Hace referencia a comportamientos, fundamentalmente de los alumnos no ajustados a las normas establecidas.
- 4) La violencia escolar y el Bullying. Los problemas de violencia interpersonal, conductas de acoso, maltrato, intimidación o exclusión social, son un específico problema social y psicológico de los centros escolares. La violencia y el Bullying deterioran la convivencia.
La asimetría moral que está implícita en el fenómeno de la intimidación y el maltrato entre iguales es un gran impedimento para la construcción de la convivencia.
El escenario de la convivencia debe ser claro en términos de sus reglas y la violencia dificulta la posibilidad de afrontar con honestidad los conflictos.

Claves para la construcción de la convivencia.

En la escuela hay dos planos de análisis a tener en cuenta, uno es la actividad de enseñanza-aprendizaje y el otro plano es el entramado de relaciones interpersonales.

Trabajar en el componente emocional y moral de las relaciones interpersonales en la escuela potencia las relaciones de igual a igual para prevenir de esta forma, el mantenimiento de conductas de abuso de poder con compañeros y compañeras, la ley del silencio o la del dominio-sumisión. Se trata de fortalecer el valor positivo de la red de iguales creando un enjuiciamiento moral común que rehace aquellas conductas y actitudes contrarias al mantenimiento de la convivencia (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004 citado en Ortega, 2010).

El proceso instruccional se enriquecerá incluyendo métodos docentes que promuevan valores cooperativos y que formen a las y los alumnos en una comunicación eficaz, al introducir las dinámicas de clase en las que, tras el trabajo individual del alumno/a, se dé la oportunidad de debatir en pequeños grupos su propio pensamiento y enriquecerlo con el de los demás, consiguiendo un verdadero aprendizaje social.

Se busca estimular la comunicación y la negociación. El trabajo en cooperación fomenta la autoestima y un sentido positivo de la identidad cognitiva (Ortega et. al, 2008).

Algunos agentes que promueven la convivencia son: la mediación escolar, la ayuda entre pares, actividades que promuevan la asertividad y el desarrollo de la empatía, actividades destinadas al trabajo cooperativo, juegos y también, fomentando la escucha de cada opinión considerándola valiosa.

Desarrollo Moral

La escuela es un contexto o espacio importante para el desarrollo de los conceptos de conducta moral y valores éticos. En la escuela, los estudiantes se enfrentan a situaciones morales casi todos los días. Y ahí tienen muchas oportunidades para enseñar principios democráticos y valores éticos como la igualdad, justicia, honestidad, civilidad, tolerancia y respeto por la vida.

El desarrollo moral estudia las concepciones que tienen los niños y las niñas sobre las reglas, la igualdad y la justicia. Los niños/as en edad escolar, ven las reglas como importantes para mantener el orden social. Les parece que el buen comportamiento complace a las otras personas, favorece para tener su aprobación. Las intenciones que se tienen al hacer las cosas son importantes para juzgar a las personas.

La escuela es un lugar importante para el desarrollo del cuidado y la compasión, por lo tanto deben ser comunidades en las cuales los niños/as se sientan comprendidos, respetados y reconocidos. También deben ayudar a los niños/as a aprender a cuidarse a sí mismos a otros y al ambiente.

Los maestros/as tienen un papel fundamental como modelos de conducta moral y pro-social. Ellas y ellos deben evitar favoritismos, sarcasmo o cualquier comportamiento que avergüence a un niño/a.

Las políticas de disciplina no deben interferir en el desarrollo moral de las/os estudiantes, deben de ser explicadas las razones por las cuáles ciertos comportamientos son inaceptables. La disciplina que se concentra en las consecuencias para uno/a mismo/a y para las/los otras/os ayudan a que los niños y niñas desarrollen autocontrol y autodisciplina (Daniels & Meece, 2008).

El desarrollo psicológico en la pubertad, está influenciado por múltiples factores, los principales han sido mencionados en este capítulo, sin embargo es preciso tomar en cuenta que es lo que les sucede a los preadolescentes a un nivel mas interno, como es el autoestima y el autoconcepto.

CAPITULO 2

"AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA"

Niñas y niños púberes se encuentran ante la formación de su identidad a través de los cambios en esta etapa de la vida. Van aprendiendo a través de los diferentes canales de socialización quiénes son, qué les gusta y que no, de tal forma que poco a poco se van creando una imagen propia de sí mismos/as.

Esta creación de identidad comprende el desarrollo del autoconcepto y la autoestima lo cual impactará en su relación con las y los demás.

AUTOCONCEPTO

El autoconcepto implica aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, en tanto que la autoestima conlleva un componente más autoevaluativo y se integra en el primero (Byrne, 1996 citado en Dorr, 2005). Como escribe Diez Atienza (2003 citado en Dorr, 2005) el autoconcepto hace referencia a la imagen que el individuo tiene sobre sí mismo, una imagen que impregna su funcionamiento individual y su comportamiento social; mientras que la autoestima expresa la evaluación que el individuo hace de esa imagen. Concluye que el autoconcepto se va formando sobre la base de las evaluaciones que el sujeto realiza sobre sí mismo y su comportamiento ante las personas con las que se relaciona.

El autoconcepto abarca todo lo que percibimos de nuestras competencias físicas, sociales y psicológicas desarrolladas por las experiencias individuales y aquellas compartidas con los y las demás, incluyendo la posición en un entorno sociocultural específico (Austin-Lett & Sprague, 1976 citado en McEntee 1997).

Algunas veces, este concepto puede consistir en unas configuraciones organizadas de percepciones de sí mismo/a admisibles por la conciencia

(L'Ecuyer, 1985 citado en García, 2003). Mientras que otras es percibido como producto de la sociedad, se convierte en una especie de reflejo de la manera en que las y los demás nos perciben (Mead, 1934 citado en García, 2003).

Como se observa en lo mencionado anteriormente, la construcción del autoconcepto está influenciado por diferentes factores que, por supuesto, tienen relación con la historia de vida de cada persona, es la evaluación que podemos hacer de nosotros mismos/as y que integra tres dimensiones generales:

- Cognitiva: es el conjunto de rasgos que describen el concepto de sí mismo.
- Afectiva: habla de las emociones y valores que acompañan a las descripciones del componente cognitivo.
- Conductual: se refiere a la autoafirmación o búsqueda a través de la comparación de sí mismo con los demás, lo cual condiciona su vida diaria.

Estos elementos cambian con la edad, de tal forma que el grado de importancia de un rasgo se transforma según la etapa del desarrollo en la que pueda encontrarse cada persona. Las autorrepresentaciones que el individuo se forma pueden ser positivas o negativas y tener menos o más influencia en su bienestar.

Las y los niños púberes pueden darle diferentes valores a estas tres dimensiones. En algunos casos se podrán enfocar más a la parte cognitiva, a su valoración racional de sí mismos/as, mientras que otros, puedan darle más peso a la parte afectiva, como un parámetro importante que los va definiendo. O quizá sea la parte conductual - la comparación con la otredad- lo que a algunos niños y niñas les sirve como marco para ir construyendo su identidad. Pero también hay niñas y niños que la construyen a partir de la integración de las 3 dimensiones ya comentadas.

La forma en que nos comportamos, nuestra eficacia o capacidad para ejercer control sobre nuestras motivaciones, conductas, exigencias del entorno (Rodin 1990 citado en McEntee, 1997) determina gran parte la autoestima, que se ha

identificado como el componente evaluativo del autoconcepto. Más adelante se abordara el tema de autoestima a detalle.

El concepto que podemos formarnos de nosotros/as mismos/as es una construcción que se hace a partir de diversos elementos; sin embargo,, otra parte importante es cuando podemos compartir con alguien más nuestro autoconcepto.

Autorrevelación.

El autoconcepto se revela con la autorrevelación que es “el proceso de comunicar intencionalmente información personal y privada acerca de uno mismo a otra persona o personas...debe ocurrir gradual y selectivamente, además debe ser recíproca y adecuada para la ocasión” (McAuley, 1979 citado en McEntee 1997).

Los factores que determinan la autorrevelación son:

- El número de personas que escuchan
- El tema
- La calidad positiva o negativa de la autorrevelación
- El sexo de la persona a quien se revela
- La relación que lleva la persona que revela con la que escucha (DeVito, 1992 citado en McEntee, 1997).

El beneficio de la autorrevelación es que ayuda a estar conscientes del sí mismo/a, del entorno y de las relaciones interpersonales con las/os demás (Wendburg y Wilmot, 1973 citado en McEntee,1997).

Una persona puede tener diferentes dinámicas de autorrevelación durante distintas etapas de la vida. Muchos de los problemas de comunicación entre las personas se deben a que se revelan en formas diferentes. La autorrevelación es compleja y cambiante como la misma persona.

Myers y Myers señalan entre los beneficios de la autorrevelación que cuando se desarrolla la habilidad de revelar a otras personas con sensibilidad, se da un paso gigante para deshacerse de la soledad y hacia el desarrollo de una alta capacidad de predecir como el sí mismo/a y los/las demás van a actuar en una variedad de situaciones. Se convierte en su propia herramienta de aprendizaje para comprender como deber comportarse verbal y no verbalmente para pertenecer, para dar, para compartir, para comunicar las propias necesidades en una forma apropiada en relación con las necesidades de otras personas (Myers, 1985 citado en McEntee, 1997).

Es muy evidente que la comunicación asertiva empieza desde el sí mismo/a, buscando la manera de comunicarse con el propio interior, escuchando para que desde ahí, se pueda compartir, ideas, emociones, pensamientos y por supuesto un concepto congruente del sí mismo/a.

Las personas seleccionan cuales retos emprender, que tanto esfuerzo gastar en la tarea y por cuánto tiempo perseverar frente a las dificultades parcialmente basados en la confianza que se tiene en su propia eficacia. Al enfrentarse con obstáculos y fracasos, las personas que mantienen dudas acerca de su capacidad, disminuyen sus esfuerzos, abortan prematuramente los proyectos y se satisfacen con soluciones mediocres, mientras que aquellas personas que mantienen fuertes creencias en sus capacidades, gastan más esfuerzo para vencer el reto. La perseverancia generalmente resulta en mejores resultados en la acción.

El autoconcepto se va transformando a través del tiempo, a medida que se va creciendo, que las habilidades van cambiando, el autoconcepto se enriquece o no. El papel de la sociedad en los diferentes espacios es muy claro, las opiniones de los demás forman parte de la confirmación del sí mismo/a.

Hay que elegir las respuestas u opiniones de confirmación para mejorar el autoconcepto de los demás, en lugar de usar las respuestas de rechazo y de

desconfirmación que merman la idea de uno mismo y la confianza para moverse por el mundo.

El patrón de comunicación de confirmación es aquel en el que se reconoce la presencia de una persona, además se le comunica que se le acepta y que se acepta la relación entre los dos, tal y como la persona percibe esta relación. Este patrón implica reconocer verbal y no verbalmente la presencia del otro, reconocer sus contribuciones al responderle o para mostrar acuerdo o desacuerdo. Resulta relevante mantener el contacto visual, dialogar, reflexionar lo que se dice, hacer preguntas, reconocer sus peticiones, alentar la expresión de pensamientos y sentimientos así como responder directamente a lo que dice la persona. (DeVito 1992, citado en McEntee, 1997).

El autoconcepto es como una tarjeta de presentación interna, que va permeando la actitud con la que se enfrenta y construye las propias experiencias.

Autoconcepto en la Pubertad.

Según la literatura, el ser humano va elaborando paulatinamente su autoconcepto durante el curso de su vida, a partir de su experiencia de interacción con el ambiente y consigo mismo. También hay acuerdo en que el concepto de sí mismo incide en las conductas, sentimientos y motivaciones de la persona y que evoluciona como una dimensión importante de la personalidad, durante toda la vida (Zegers, 1981 citado en Dorr, 2005).

Estas transformaciones en el autoconcepto se pueden considerar de esta manera transformaciones relativas al desarrollo del ser humano.

Dada su evolución en el tiempo, se entiende que son importantes factores como el medio ambiente en su formación, lo cual implica cuestiones como el nivel socio económico, el ambiente familiar y las experiencias tempranas de la persona, ya que éstas van a tener un impacto posterior en su personalidad. Dentro de los

factores relevantes también están las relaciones personales y la identificación con sus padres, sus madres y otras personas (Alcántara, 1990; Maya, 1996 citado en Dorr, 2005).

El autoconcepto de los niños y niñas se desarrolla con rapidez durante la tercera infancia, a medida que van madurando sus aptitudes cognitivas y que se amplía la experiencia social. Por ejemplo, al principio de los años escolares, los niños/as explican a menudo sus acciones refiriéndose a los acontecimientos de la situación inmediata. Unos cuantos años más tarde relacionan sus acciones más fácilmente con sus rasgos de personalidad y con sus sentimientos (Higgins, 1981 citado en Dorr, 2005).

A medida que se va diferenciando más la autocomprensión de los niños y niñas, también se va integrando mejor lo que permite a los niños/as en edad escolar verse sí mismos/as en términos de varias competencias al mismo tiempo. Por ejemplo se pueden reconocer a sí mismos/as como flojos/as en el deporte, buenos/as para tocar un instrumento musical y genial para jugar videojuegos. En suma, la comprensión que tienen los niños/as sobre sí mismos/as durante los años escolares se hace más compleja a nivel psicológico y adquiere una mayor capacidad de discernimiento y una textura más densa.

Dada la cantidad de influencias externas que existen en el autoconcepto, su formación y su evolución es variable a través de las distintas etapas del desarrollo. Como evaluación de aspectos de sí mismo/a, es importante tener herramientas para filtrar la información que se percibe del exterior y poder crear un autoconcepto de sí mismo/a que sea sólido y permita enfrentar las dificultades de la vida.

Broughton en 1978 (citado en Dorr, 2005) describió un nivel de desarrollo del autoconcepto, que sitúa a partir de los 8 años. En esta etapa, los niños y niñas comienzan a diferenciar mente y cuerpo aunque en forma no tan finamente

articulada todavía como lo estará en la adolescencia. Comienzan a aceptar que uno es diferente de otro, no porque hace cosas diferentes o porque tiene posesiones materiales diferentes, sino porque tiene pensamientos diferentes.

En síntesis, de acuerdo a los resultados de los estudios empíricos revisados, el desarrollo del autoconcepto desde la infancia hasta la niñez tardía puede caracterizarse como sigue:

El *MI* físico comienza a desarrollarse en torno al autoconocimiento de características y rasgos físicos y materiales van siendo cada vez menos importantes y van dejando lugar al surgimiento de aspectos propiamente psicológicos.

El *MI* psicológico, aparece como el conocimiento que el niño/a tiene de sus preferencias o aversiones. Al final de la infancia, el niño/a ya puede distinguir su experiencia subjetiva, psicológica, de su experiencia física, material. Es decir, la continuidad del Yo se basa en rasgos y características físicas que el niño/a reconoce como suyos, para posteriormente incorporar también atributos psicológicos.

El aspecto auto-reflexivo no aparece aún. Solamente al final de la niñez es posible apreciar distancias reales entre la objetividad y la subjetividad. El niño/a no integra los diferentes juicios y declaraciones sobre sí mismo/a en forma sistemática (Dorr, 2005).

Comenzará a gestarse el cómo se valora en sí mismo/a cada aspecto de su personalidad, dando la bienvenida al autoestima.

AUTOESTIMA

La autoestima es un aspecto central en el bienestar psicológico de las personas, se considera una necesidad básica de sentirse valioso/a, capaz, a la cual están subordinadas casi todas las otras necesidades de sí mismo/sí misma.

Se refiere al grado en que se admira o se evalúa cada persona a sí misma. La autoestima se deriva de las actitudes, sentimientos, juicios o evaluaciones de que tan capaces, significativos, exitosos y valiosos se puede llegar a ser (Owens, 1995).

Branden en 1995, define la autoestima como la experiencia de ser aptos para la vida. Se trata de confiar en la capacidad de pensar y afrontar los desafíos de la vida. Confiar en el derecho a ser felices, es el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a reconocer las propias necesidades y gozar los frutos de los propios esfuerzos.

Por supuesto, lograr construir una autoestima saludable no es nada sencillo, implica el significado o resignificado de creencias y heridas del alma, que necesitan ser revisadas para dar raíces que puedan sostener a cada persona.

Una autoestima saludable se correlaciona con la racionalidad, el realismo y la intuición; con la creatividad, la independencia, la flexibilidad, la capacidad de aceptar cambios, deseo de admitir y corregir los errores, con la benevolencia y la disposición a cooperar. Por otro lado, una autoestima baja se correlaciona con la irracionalidad y ceguera a la realidad; con la rigidez, el miedo a lo nuevo y a lo desconocido; con estar a la defensiva, comportamiento reprimido, miedo y hostilidad (Branden, 1995).

Cuanto mayor sea la autoestima, se tienen más ambiciones, mayor deseo de expresar la riqueza interior, se logran comunicaciones más abiertas, honradas, apropiadas porque se cree que los pensamientos tienen valor. Con una autoestima saludable no se enfocan las relaciones personales con una expectativa automática de rechazo o humillación, traición o abuso de confianza. La felicidad

de una persona con buena autoestima radica en ser quien es, no a ser mejores que los demás. Una autoestima positiva proporciona resistencia, fuerza y capacidad para la regeneración.

La autoestima crea un conjunto de expectativas acerca de lo que es posible y apropiado para nosotros. Estas expectativas tienden a generar acciones que se convierten en realidades, de esta forma se confirman y refuerzan las creencias originales. La autoestima (baja o alta) tiende a generar profecías que se cumplen por sí mismas.

Cada persona es el resultado de sus pensamientos, se va haciendo una confirmación constante del autoconcepto, el autoestima se refiere a como se valora ese concepto que hemos construido ya. La propia estima, es cambiante también, a través del tiempo y de los factores externos que rodean. En este país como en diversas culturas, se reciben constantemente mensajes donde el alimento de la autoestima proviene de lo externo, de las satisfacciones materiales o no, que se logran obtener, haciendo a un lado la escucha interna, lo cual resulta ser indispensable para el sano desarrollo de cada persona.

La autoestima tiene dos componentes relacionados entre sí. Uno es la eficacia personal y el otros es el respeto a uno mismo. Estos componentes son un pilar doble de la autoestima saludable, si falta uno, la autoestima se deteriora.

La eficacia personal significa confianza en el funcionamiento de la mente en cada persona, en la capacidad de pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones; confianza en la capacidad para entender los hechos de la realidad que entran en el ámbito de intereses y necesidades; creer en sí mismo/a; en la confianza en sí mismo/a.

El respeto a uno/a mismo/a significa el reafirmarse en la valía personal, es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y ser feliz; el confort al reafirmar de forma apropiada cada pensamiento, cada deseo y cada necesidad; el sentimiento de que la alegría y las satisfacción son derechos innatos naturales.

La experiencia de la eficacia personal genera un sentimiento de control sobre la vida de uno/a mismo/a que es asociado con un bienestar psicológico, el sentimiento de estar en el centro vital de la propia existencia frente a ser un espectador pasivo y víctima de los acontecimientos.

La experiencia del respeto a sí mismo/a hace posible una benévola sensación de comunicación con otras personas, es una asociación de independencia y de respeto mutuo que contrasta con el alejamiento alienante de la especie humana y por el otro con la fusión en una tribu.

Así pues tener alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, competente y merecedor. Tener una baja autoestima es sentirse inapropiado/a para la vida, equivocado/a como persona (Branden, 1995).

La autoestima es una experiencia íntima; reside en el centro del ser (autoestima interna). Es lo que cada quien cree y siente de sí mismo/a, no lo que alguien piense y sienta sobre las y los otros (autoestima externa). Si se centra la autoestima en la fuente interna se toma responsabilidad de ella y no es tan fácilmente afectada por lo que sucede en el exterior.

Branden menciona seis pilares en los cuales se basa la autoestima:

- Vivir conscientemente.

Cuanto más consciente es la persona de lo que favorece sus intereses, valores, necesidades, metas, mejor saldrán sus cosas. Vivir de forma consciente corrigiendo errores, también se trata de mantener los valores y examinarlos, hacer frente a las circunstancias de la vida, comprender el entorno para poder crear una mejor vida en él.

- Autoaceptación

La aceptación de si mismo/a desde los pensamientos y las emociones hasta las acciones. Aceptar que esos pensamientos y emociones son una

expresión de sí mismo/a. Aceptar la realidad de los problemas pero no definirse por ellos, no definen el núcleo de quién se es.

- Responsabilidad de sí misma/o

Este pilar resalta la importancia de hacerse responsable de la propia existencia, la satisfacción de los deseos, las elecciones y acciones. La persona es responsable de lo que aporta a sus actividades y relaciones personales. Se responsabiliza de elevar su autoestima y de su felicidad, aceptando que nadie puede dárselas.

- Autoafirmación

La autoafirmación implica tener criterio para llevar a cabo la expresión de los pensamientos, convicciones y sentimientos. Reconocer que se tiene derecho a considerarlos importantes.

- Vivir con propósito

Es una elección de metas y propósitos para los cuales se vive, diseñar la vida, elaborar y aplicar un plan de acción para hacerlos realidad, esto a través de la disciplina para poder conseguir los deseos.

- Integridad personal

Poseer integridad se refiere a ser coherente, congruente y hacer lo que se predica, cumplir las promesas y compromisos, tratar a los/as demás con equidad, justicia, benevolencia y compasión (Branden, 1995).

Si se logra vivir con plenitud estos 6 pilares, seguramente se lograra tener la calidad de vida que se ha deseado, por otro lado es importante hablar también, de que es lo que sucede con niñas y niños en la construcción de la autoestima.

Autoestima en niños y niñas

Los niños y niñas con alta autoestima son responsables, autocontrolados/as, se perciben a sí mismos/as de forma realista, se apropian de sus fortalezas y sus debilidades, se sienten orgullosos/as de sus logros y no se sienten amenazados por el éxito de otros y otras (Owens, 2001).

Los padres y madres reconocen que si los niños y niñas se ven a sí mismos como valiosos, útiles, con posibilidad de ser amados, seres humanos competentes, van a poder llevar vidas felices y productivas. Por otro lado, los niños y niñas que se sienten poco valiosos, sin probabilidad de ser amados e incompetentes, su vida estará plagada de duda de sí mismos/as, autocompasión, ineficacia para relacionarse interpersonalmente y falta de éxito en lo que hacen. Si no existe amor a sí mismo/a, cualquier crecimiento sólido del carácter y cualquier éxito es muy difícil de conseguir (Owens, 1995).

Un nivel alto de autoestima favorece a experimentar cosas nuevas, lo cual puede resultar positivo o negativo, por lo cual también es importante que exista un entorno afectivo y una educación que inclinen al niño o niña a tomar decisiones que favorezcan su bienestar (Baumeister, 2003).

Las autoevaluaciones de niños y niñas, tienden a actuar como procesadores de información, dado que son utilizadas para interpretar las experiencias que encuentran en su entorno. Por lo tanto, la autoestima del niño o niña influye en cómo percibe cada experiencia y como consecuencia influye en cómo actúa y se comporta en ese entorno.

Autoestima externa

Los niños y niñas forman sus evaluaciones de dos fuentes, la exterior y la interior. La autoestima externa está asociada a cómo responden los otros a ellos y ellas. El origen de la autoestima externa se basa en las complejas interrelaciones entre los niños/as y otros implicados en su ambiente.

Los padres y las madres comunican poderosas expectativas que influyen en el desarrollo de la autoestima del niño o niña. Por ejemplo, un niño/a que tiene padres que no le hacen cumplidos, que aminoran sus logros, no pasan mucho tiempo con él porque sus vidas son ocupadas, desarrollará una baja autoestima. En cambio, un niño/a que tiene padres cálidos, que lo aceptan, muestran interés y lo cuidan, tiene un ambiente propicio para que genere autoevaluaciones positivas de sí mismo (Owens, 2001).

La autoestima externa se va formando con autoevaluaciones de la propia conducta, la percepción que los otros tienen de cada persona y la percepción sobre la percepción que los otros/as tienen de cada quien. Es por ello que los niveles de autoestima son cambiantes, ya que son reactivos a la evaluación social, se modifican por la retroalimentación que reciben de las y los otros (Trzesniewski, 2003).

Las condiciones que los niños y niñas encuentran en su ambiente, contribuyen a su sentido de éxito o fracaso, triunfo o humillación, aceptación o rechazo y son finalmente determinantes de su autoestima. De las experiencias personales y la calidad de esas experiencias con los padres, madres o compañeros/as, los niños/as comienzan a construir mentalmente las autoevaluaciones de sí mismos/as.

Autoestima interna

La visión de la autoestima externa nos deja con una fuente externa y con la opinión de los otros como sustancial para la autoestima, no cabe duda que es un factor poderoso, pero no es el único. También existe otra fuente interna, activa y dinámica. La autoestima interna no es dada a los niños/as por otros, es ganada mediante el desarrollo de competencias y habilidades que tienen los niños y niñas en áreas valiosas para la sociedad.

La autoestima interna está basada en el conocimiento de los logros, respeto de sí mismo, autoaceptación y amor por sí mismo. Las personas deben sentir que la determinación de la autoestima está en ellos/as, no en la otredad.

Los niños y niñas con alta autoestima interna no se sienten tan susceptibles a las evaluaciones que los otros tienen de ellos, en especial si no coinciden con sus autoevaluaciones. La autoestima interna se deriva de fuentes internas de evaluación, las percepciones que cada quien tiene de su desempeño, capacidad y valor, en el contexto de las conductas valoradas por el exterior. Este tipo de niños/as se compara consigo mismos/as y notan las mejoras que tienen de sus comportamientos pasados, tratan de completar sus metas porque son importantes para ellos/as, para su propio placer y disfrute (Owens, 1995).

Los niños/as con buena autoestima interna tienen mentes flexibles y tienden a estar dispuestos a incorporar todo tipo de experiencias nuevas a sus autoimágenes. Por el contrario los niños/as que tienen baja autoestima interna limitan nuevas impresiones y mantienen las viejas para no alterar el sistema.

La autoestima interna es un sentido más estable y coherente de sí mismo/a. Las competencias y habilidades que tienen los niños y niñas los han llevado a experimentar éxito y eso no es algo que les pueda ser arrebatado por los demás. Es necesario apoyar a los niños y niñas para mantener las autoevaluaciones positivas ayudándolos a desarrollar las habilidades y competencias que necesitan para seguir logrando sus objetivos.

Autoestima multidimensional

Los niños y niñas tienden a hacer estimados de su autovalía en cuatro áreas importantes: académica, social, física y moral. La académica se refiere a la percepción como estudiante; la social se refiere a relacionarse bien con la familia, los pares y otras personas; la física se refiere a la habilidad física y a la apariencia; por último la moral se refiere a lo ético y moral, los valores.

Estas áreas son valoradas en la sociedad, por lo tanto es muy difícil que los niños y niñas le resten valor e importancia a desempeñarse bien en cada uno de estos dominios. Esto significa que los niños y niñas buscan ser lo mejor que pueden ser, están conscientes de sus fortalezas y debilidades, se sienten orgullosos/as de sus logros. Dentro de esta autoexigencia es importante transmitirles la actitud de “aceptarme como soy”.

Interacción de la autoestima interna y la autoestima externa

Ambas fuentes de autoestima son interactivas e interdependientes y ambas son necesarias para una autoestima alta. Muchas personas siguen dando un enfoque primordial a la autoestima externa y muchos programas de desarrollo de la autoestima se basan en fortalecer este ámbito con muy pocos resultados.

Por otro lado, desarrollando las competencias, cambiamos las autoevaluaciones del exterior al interior y es más probable que los niños y las niñas se sientan capaces en alguna o varias áreas, permitiendo cambiar la autoestima de negativa a positiva en estos dominios.

Desarrollo de la Autoestima Interna durante los Años Escolares.

En general la edad escolar (7-12 años) es una época concreta, los niños y niñas aún tienen poca capacidad para el pensamiento abstracto.

Los niños y niñas retiran su energía emocional de las personas adultas para empezar a unirse con sus pares. Hay un cambio del egocentrismo al sociocentrismo, un cambio de la conciencia de sí mismo/a a la conciencia de otros/as, de la autosatisfacción a las satisfacción de los otros/as. Los niños y niñas están ocupados con el proceso de mezclarse en el mundo social (Owens, 2001).

Durante esta etapa de la vida los niños y niñas desarrollan una preocupación por el grupo y la pertenencia a este, así como una conciencia social. Les preocupa lo

que los otros/as piensen de ellos/as. Se vuelve muy importante hacer lo que la “pandilla” hace, ser competentes, ser agradados/as por el resto del grupo. Su autoimagen está basada en el reflejo que perciben del grupo de pares y en qué tan bien se desempeñan en tareas académicas y sociales requeridas en la escuela, en casa y entre pares.

A veces, intentarán lograr la independencia rebelándose del control de las personas adultas, reaccionando de manera negativa a las reglas y regulaciones o acusando a sus padres y madres de seguirlos/as tratando como bebés.

Los niños/as de 10 años parecen estar en una etapa de predictibilidad, confort y calma. Son relajados/as y casuales y dejan las cosas pasar. En general los niños y niñas de 10 años son agradables, alegres y obedientes. Es un periodo de equilibrio, es muy fácil llevarse bien con ellos/as, aunque hay diferencias de opinión con los padres y madres respecto a la hora de dormir, limpieza, puntualidad y situaciones cotidianas.

Muchos de los niños/as de 10 años tienen un grupo estable de amistades. Los niños y niñas suelen tener un grupo de 5 o 6 amigos/as considerados los mejores amigos/as. En el caso de las niñas suelen formar triadas y cambiar de una a otra amiga como la mejor amiga. Se generan diadas ya que se cambia la lealtad de una a otra amiga. Las niñas están más conscientes de las relaciones interpersonales, la ropa, los cortes de cabello y la apariencia en general.

Esa comodidad consigo mismo/a que tiene a los 10 años, se convierte en una etapa crítica hacia los 12 años. Los niños y niñas están conscientes de sus faltas y resienten la crítica de los otros/as. Los niños y niñas de 11 años tienden a ser pesimistas, piensan que es más posible que las cosas en la vida salgan mal. Lo que más les gusta hacer es estar con sus amistades y no les agrada hacer cosas con sus padres y madres, se rebelan de la rutina, resienten que se les diga que hacer. Ser popular es importante en esta edad, particularmente para las niñas. Sus amistades se vuelven más estables en esta edad.

Moralmente la vida es vista desde una perspectiva blanco y negro. Los padres y madres esperan que el niño/a sea responsable de su comportamiento. Los niños/as se sienten mal cuando los padres, madres y otras personas adultas modifican de manera inesperada sus estrictos estándares de comportamiento.

Las autoevaluaciones que tienen los niños y niñas de entre 10 y 12 años, influyen en la forma en que perciben su entorno. Ellos y ellas ven el ambiente de manera subjetiva para que sea consistente con su autoimagen. Las evaluaciones de sí mismos y mismas son lo suficientemente fuertes para ayudar a dictar su comportamiento; la autoevaluación se convierte en un agente de socialización, así como un producto de ella (Owens, 1995).

Una vez que los niños y niñas tienen autoevaluaciones definitivas, crean experiencias que fortifiquen estas evaluaciones. En la etapa escolar los niños y niñas clasifican sus atributos positivos y negativos para llegar a una sensación general de sí mismos/as.

En esta parte de la infancia los niños y niñas se autodescriben en torno a las cualidades físicas, su estatura, su peso, rasgos distintivos de su físico que les diferencian de los y las demás. Tienden a resaltar alguna característica específica de los pares e incluso ponerle un sobrenombre de acuerdo a dicho rasgo, que frecuentemente es relacionado con el físico. Los niños y las niñas se sienten inseguros/as por un cuerpo que está cambiando, que está en crecimiento. De ahí que la autoestima en esta edad tenga una importante relación con cómo se sienten en relación con sus cuerpos, un rasgo que es distintivo de la pubertad.

También se describen de acuerdo a habilidades motrices, sexualidad y edad. Sus descripciones se categorizan en periféricas y dispositivas. Las periféricas se refieren a la apariencia, identifican información como edad, nombre, actividades rutinarias, hábitos, posesiones, detalles de eventos de la vida, gustos y disgustos y roles sociales. En el caso de las declaraciones dispositivas que incluyen la personalidad, modos generales de comportamiento, motivos, necesidades, valores, actitudes, son más sofisticadas, menos superficiales y menos concretas.

Conforme los niños y las niñas crecen, sus evaluaciones se basan más y más en criterios normativos (desempeño promedio o estándar) y comienzan a definir la competencia en términos de comparación social.

Construir la autoestima interna y adquirir comportamientos y habilidades apropiadas toma una importancia mayor en la etapa escolar. Aprender a llevarse bien con los demás contribuye a la autoestima social y es vital para el ajuste del niño o niña en el futuro.

El grupo de pares juega un papel importante en la asignación de un estatus para cada miembro. Formar parte de un grupo se estructura en una jerarquía de acuerdo a la popularidad.

Las relaciones interpersonales son esenciales para el bienestar de los niños y las niñas, ya que varias de sus necesidades superiores como estatus, respeto, expresión, se satisfacen por el reconocimiento del grupo o se ven afectadas por la negación del grupo. El sentimiento de pertenencia es esencial para funcionar efectivamente.

También es importante para la autoestima interna de los niños y las niñas dominar alguna área, tener un área en la que se sientan expertos. Puede ser tener buenos resultados académicos, ser menos egocéntricos y más sociocéntricos, tener buenas habilidades de comunicación, tener algunas tareas que sean su responsabilidad en casa (contribuyendo al bienestar de sus familias) y ser flexibles en nuevas situaciones.

En general, el desarrollo de la autoestima es un fenómeno complejo que incluye varias dimensiones del ser humano y que se va completando poco a poco y de distintas formas de acuerdo a la etapa del desarrollo.

CAPITULO 3

BULLYING

El maltrato, la agresión, la violencia, son palabras que ya forman parte de la cotidianidad y que poco a poco han sido incluidas en la vivencia personal.

Las agresiones son parte, pareciera inseparable, de las relaciones que se establecen, las personas en cualquier etapa de la vida, se van construyendo vínculos en un clima de hastío, de maltrato visible o no, de agresiones físicas o emocionales. Se hace en muchas ocasiones, sin darse cuenta o sin alcanzar a dimensionar las magnitudes de las actitudes.

Las dinámicas violentas están presentes en cualquier espacio, nivel socio-económico, edad, etc. Resultan ser una manera de ver el mundo que también se enseña a las nuevas generaciones. Por esto resulta de suma importancia poder hacer visible lo que muchas veces se quiere hacer invisible, en relación a las emociones que recorren el cuerpo cuando se es agredido/a de alguna manera.

Hablando particularmente de los niños y las niñas, que como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, están en el desarrollo de las habilidades físicas, cognitivas, psicológicas y emocionales, que les permitirán enfrentarse a la vida, es de suma importancia detenerse ante esta población, a ver que les ocurre, como y porque se relacionan bajo esquemas de maltrato y ver que se les puede ofrecer como alternativa, para que la estrategia de enfrentamiento a las situaciones de la vida, deje de ser la agresión.

El ambiente escolar es el espacio donde el acoso entre pares resulta ser muy evidente. La convivencia en las escuelas está afectada por problemas sociales que van desde conflictos que no se resuelven adecuadamente mediante el diálogo, hasta verdaderas conductas de acoso y violencia interpersonal que adquieren el peor de los matices.

No es indispensable intentar evitar los conflictos en la escuela, sino aprender de ellos, aprender a resolverlos de forma dialogante y positiva, porque a la escuela también se va a aprender a ser una persona equilibrada, sensata, solidaria y segura (Ortega, 2010).

Las escuelas son lugares propicios para que se dé el *bullying* que puede (y suele) pasar desapercibido a los docentes por tener lugar preferentemente en lo que denominamos puntos calientes, es decir, en patios, servicios, vestuarios, comedores, a la salida del centro o en el transporte escolar si bien puede continuar el acoso en presencia del profesor/a en el aula de forma subterfugia. (Ferrari, 2010)

¿Qué es el *bullying*?

La palabra *Bullying*, se ha tomado prestada del inglés derivada del vocablo *bull* que significa toro. Se usa para referirse a la persona que protagoniza un acoso entre iguales en niños/as o en adolescentes. Se trata de un acoso sistemático, que se produce reiteradamente en el tiempo por parte de uno/a o vario/as acosadores/as a una o varias víctimas; tiene lugar entre un grupo o bien permanece como espectador silencioso o bien participa a su vez activamente acosando en mayor o menor grado y, en general, no existe una disputa previa entre acosadores/as y acosados/as (Ferrari, 2010).

En el *bullying* se ponen en juego diferentes factores, que hacen de esta, una dinámica muy compleja, donde cada participante, tiene sus propias características, a continuación, se explican algunas:

Las víctimas más propicias suelen ser aquellas que presentan algún rasgo característico que las hace aparecer como diferentes ante los ojos de los/as acosadores/as. Muchas ocasiones basándose en prejuicios existentes. Los/as acosadores/as aprovechan en ocasiones estos prejuicios, que usan como

justificación de sus actos, han desarrollado estrategias de relación social basadas en el empleo de la fuerza y son muy hábiles usando violencia física o psicológica y creando unas relaciones de dominación-sumisión. El componente psicológico de la violencia es muy superior al físico, que se ejerce como recordatorio de lo que puede sufrir si se revela ante el poder del acosador/a.

El agresor/a en algún momento de su vida ha aprendido estas conductas violentas. Suelen ser estudiantes conflictivos/as, agresivos/as, con carencias afectivas a nivel familiar. Escogen para el acoso a niños/as pasivos/as que tienen pocas amistades.

Las víctimas suelen ser niños y niñas débiles, con inseguridad y con bajos niveles de autoestima. A veces, con sobreprotección en el ámbito familiar. Suelen ser menores que los/as acosadores/as y presentan algún rasgo que les distingue de las y los demás.

Las semanas que tiene la víctima para darse cuenta de lo que le está ocurriendo, las tiene el agresor/a para formar un grupo de apoyo y provocar indiferencia en las y los demás. Si sucede que la víctima se comporta lentamente en su reacción, los malos sentimientos le juegan malas pasadas, se recluye en sí misma, desconfía de la ayuda que recibiría si lo hablara, entra en pánico y desajusta su personalidad. En estos casos, la crueldad de las conductas, la sostenida intención de hacer daño, la debilidad de la víctima para buscar un camino rápido y sano para salir del problema, desgasta los recursos adaptativos de la víctima y convierte al *bullying* en un verdadero fenómeno de victimización (Ortega, 2010).

El *bullying* es una dinámica que tiene diferentes colores, envuelve a las personas, en diferentes roles, pueden ser agresores/as, víctimas u observadores/as, niños y niñas pueden pasar de un rol a otro, pueden ocupar un papel en algún espacio de convivencia y pasar al otro rol en algún otro grupo social.

Las reacciones ante el acoso pueden ser muy diversas y conducir a diferentes situaciones:

- 1) Habrá quienes pueden reaccionar de forma violenta contra sus agresores/as.

El acosado/a saturado ante las circunstancias es incapaz de resolver la situación mediante la palabra, cediendo o usando su fuerza y en algún momento se puede ver ante algo que le da fuerza ante sus agresores/as, por ejemplo, un arma.

- 2) Puede suceder que ellos/as mismos/as se conviertan en *bulls*.

En este caso aprenden de los/as acosadores/as las conductas que reciben el refuerzo social del grupo.

- 3) Puede somatizar el daño recibido y desarrollar enfermedades.
- 4) Puede adoptar conductas autolesivas que llevadas al extremo pueden derivar en el suicidio.

Esta terrible situación está dejando secuelas irreparables en muchas personas. Generando casos que se encuentran bajo tratamiento psiquiátrico, con incapacidad de relacionarse socialmente o integrarse a un grupo. El acoso merma la confianza en sus capacidades, les dificulta desarrollar habilidades sociales y, en general, desenvolverse libremente en la sociedad, produce miedos físicos y psicológicos y anulación de la personalidad e identidad del niño o niña.

El *bullying* también ocasiona alta ansiedad, estrés, aislamiento de las víctimas, el daño fundamental no es el físico sino el dolor que produce a la persona.

Si la víctima encuentra la estrategia adecuada y cuenta con el apoyo necesario tanto de los iguales como de los profesores/as, puede hacer frente al acoso con asertividad y el fenómeno se detiene (Ortega, 2010).

Para que los niños y niñas no sufran estos hechos, hay que estar alerta ante lo que les pasa, observar los cambios de conducta que tienen, si se encierran en sí mismos/as, no quieren salir, pasan demasiado tiempo solos/as, si llegan lastimados/as o con roturas en la ropa.

Otro rasgo significativo es el llamado “Síndrome del domingo por la tarde”, que se trata del conjunto de actitudes que manifiestan los acosados/as cuando se aproxima el momento de volver a clase y que suele aparecer de forma bastante característica el domingo por la tarde, cuando los niños y niñas perciben que se ha acabado el fin de semana. Pueden manifestar irritabilidad, permanecer excesivamente silenciosos/as o encerrados/as en sí mismos/as, manifestar abiertamente su rechazo a la vuelta al colegio. Todo ello puede ir acompañado incluso de llantos o de manifestaciones de algún tipo de malestar de origen psicosomático, lo que les reportaría el beneficio inconsciente de no tener que acudir a clase el día siguiente (Ferrari, 2010).

Hemos de tener presente que las personas que sufren esta grave situación llegan a tener tan baja autoestima que se avergüenzan de sí mismos/as de tal modo que son incapaces incluso de admitir lo que les sucede.

Se recomienda a los padres y las madres lo siguiente:

- 1) Escuchar a los hijos/as con atención para conocer claramente la situación que viven. El diálogo familiar es esencial y debe basarse en la confianza y estar abierto a todos los temas.
- 2) Situarse empáticamente en el lugar de las personas acosadas
- 3) Mostrarse colaboradores en la búsqueda de soluciones. Pactar con ellos/as las intervenciones que se llevaran a cabo.
- 4) Tratar de reforzar la autoestima, que queda deteriorada, así como su capacidad de relación social. Es importante que puedan establecer relaciones con otros grupos en los cuales no exista un vínculo con el grupo donde se da el acoso.

- 5) Requerir la intervención de profesionales, dado el caso, para ayudar a la persona afectada.

En todo caso, es mejor prevenir que curar, sobre todo en edades tempranas. Educando en la cooperación, la tolerancia, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos, el respeto de las normas de convivencia, etc; y siendo capaces de que los niños y niñas sepan ponerse en el lugar de las y los demás, es decir, sepan percibir cómo sienten los/as que les rodean, conseguiremos formar a las futuras personas adultas del mañana para que sepan vivir en paz con sus semejantes.

Por parte de los profesores/as es esencial intervenir del siguiente modo:

- 1) Escuchar a los padres y madres que nos cuentan que han detectado un posible caso de acoso escolar.
- 2) Contrastar lo que han relatado los padres y madres con otros posibles indicios que se hayan percibido en el centro, por leves que parezcan.
- 3) Incrementar la supervisión de los lugares donde se da el acoso, los denominados puntos calientes.
- 4) Evitar que queden solos la víctima y el/los presuntos agresores, para intervenir de inmediato ante cualquier indicio de acoso.
- 5) Reforzar (o introducir) el trabajo a nivel de clase sobre valores como la convivencia pacífica, el respeto, la tolerancia y la empatía.
- 6) Tomar las medidas disciplinarias pertinentes.
- 7) Implicar a los padres y madres de los alumnos/as acosadores/as.

En general para combatir el bullying también es necesario reforzar la formación de los y las docentes y fomentar la coordinación entre el colegio y los padres. Es importante que se eduque a los hijos e hijas en la responsabilidad y en el respeto a los demás.

Sólo asumiendo cada parte su responsabilidad y actuando con seriedad y rigor, sin bajar la guardia, se podrá atajar este y otros problemas de convivencia en los colegios.

Cuando la cultura escolar asume que la educación para la convivencia y la paz son objetivos prioritarios, la atención se vuelve hacia todo lo que altera o dificulta estas finalidades, siendo el *bullying* uno de estos problemas (Ortega, 2010).

La educación para la paz y los derechos humanos, pretenden, ante todo que las personas sean capaces de visualizar las relaciones de poder en la vida cotidiana, analizar los desequilibrios, enfrentarlos de manera efectiva y asertiva para modificar su realidad y establecer una deseable convivencia solidaria en la que los derechos humanos son el sustento de los valores (Papadimitriu & Romo, 2005).

El otro lado de la situación: El *bull*.

En la comprensión del *bullying* suele dejarse olvidada una parte muy importante de la situación, el *bull* o acosador/a. Es una persona que suele encontrar formas de justificar su comportamiento, ya sea en rasgos de personalidad, en el aspecto físico, en hábitos o actitudes que pueda destacar de la persona que se convierte en objeto de la agresión (Ortega, 2010).

Sin embargo, para detener el fenómeno de *bullying* es importante entender que también el agresor puede tener motivos para comportarse de esa manera, que él o ella pueden provenir de una situación familiar violenta, o pueden ser o haber sido víctimas en algún otro momento.

Los agresores/as suelen presentar la dificultad de que sus tendencias agresivas suelen ser crónicas, generando daño hacia los otros/as, y a la larga un desajuste social grave. El perfil de los agresores/as ha mostrado que no suelen mostrar arrepentimiento de sus conductas, tienen claras dificultades en empatizar con el dolor del otro/a, y sobre-interpretan las acciones y reacciones de sus pares, en términos negativos. En algunos casos, se ha visto que la agresión puede generar una mayor popularidad, y algunos agresores/as presentan un alto desarrollo de la habilidad de comprender la mente de los otros/as, con fines engañosos y manipuladores (Hawker, 2000).

El trabajo integral con el agresor/a disminuirá la posibilidad de que el fenómeno se repita o se siga llevando a cabo a pesar de la intervención de los docentes y los familiares en la situación de *bullying*. Una vez que el agresor/a cambia su conducta y aprende a relacionarse de otra manera con sus pares, se refuerza su capacidad de relación social y la importancia de la convivencia pacífica, tendrá herramientas para optar por otra forma de relación con las y los demás. Sin embargo, es un trabajo complicado y con resultados variables de acuerdo a cada persona.

En el ámbito escolar hay que asumir que la agresividad injustificada y prolongada en el tiempo que hace que un niño o niña se convierta en víctima de otro o de un grupo debería ser leída como un fenómeno grupal si queremos entender la complejidad de este problema (Ortega, 2000 citado en Ortega, 2010). Al incluir el factor grupal se dificulta comprender e intervenir ya que son muchos los factores que están en juego.

El contexto diádico del *bullying* escolar.

No sólo las características individuales de cada niño o niña determinan quienes tienen la probabilidad de verse envueltos/as en diadas de agresor/a-víctima, sino que también cuentan sus características en la relación que mantienen unos con otros y otras. Cada vez resulta más evidente que los agresores/as son muy selectivos/as con respecto a sus víctimas.

Hodger y D'Elena (2003) descubrieron que mientras que los niños y niñas agresivos no victimizados creían que era más fácil atacar a compañeros/as con características personales (ej. Físicamente débiles) o interpersonales (ej. sin amistades) que podrían considerarse factores de riesgo, que a chicos/as con características personales (ej. Físicamente fuertes) e interpersonales (ej. Aceptado por sus compañeros) que podrían considerarse factores de protección, los niños/as agresivos victimizados no hacían tal distinción (Ortega, 2010).

Un factor que influye en el desarrollo y la estabilidad de la relación agresor-víctima es la diferencia de poder entre dos niños/as. Sentirse poderoso/a puede aumentar la autoestima, la autoeficacia para la agresión y en consecuencia derivar en la conducta denigrante hacia otros/as (Salmivalli, 2010 citado en Ortega, 2010).

Otro dato importante es que cuanto más grande sea la diferencia de fuerza física entre el agresor/a y la víctima, más probable era que la víctima se sienta menos competente desde el punto de vista social a medida que pasa el tiempo (Card, 2005 citado en Ortega, 2010).

¿De qué modo participa el grupo en el *bullying*?

Se ha sugerido que la motivación para maltratar a otros/as en parte deriva del deseo del agresor de obtener una alta consideración dentro del grupo (Peets & Salmivalli, 2008; Veenstra et al., 2007 citado en Ortega 2010), ya que frecuentemente aunque no sean agradables se les considera populares y poderosos.

Aunque la mayoría tiene actitudes negativas hacia el *Bullying*, sin embargo son raras las ocasiones en que apoyan a la víctima o intervienen, tal vez porque no saben cómo ayudar a sus compañeros/as victimizados/as o porque tienen miedo a exponerse al peligro de sufrir ellos mismos/as si se ponen del lado de la víctima.

Juvonen y Galván han sugerido que hay dos motivos por los que no se toma partido a favor de la víctima, el primero es que se desea mejorar el propio estatus social y el segundo es la autoprotección (Salmivalli, 2010 citado en Ortega, 2010).

Sin embargo, a pesar del riesgo algunas veces alguien interviene a favor de la víctima. Se destaca en este niño o niña la empatía afectiva que es la capacidad para sentir en forma indirecta el estado emocional de otra persona, e incrementa la probabilidad de defender a la víctima (Caravita et al., 2008 citado en Ortega, 2010). Es necesario compartir y no sólo comprender el sentimiento de la otra persona.

El papel que se tome en la situación de *bullying* también dependerá de la relación que cada compañero o compañera tenga con el agresor/a o con la víctima, se toma partido de acuerdo al vínculo existente.

Implicaciones para la intervención sobre el *bullying*.

Un programa contra el *bullying* escolar debe incluir acciones universales o generales y acciones concretas.

Las acciones universales se refieren a los esfuerzos que se realizan para influir en las normas del grupo y desarrollar en todos los niños la capacidad de comportarse de forma constructiva, de asumir la responsabilidad de no favorecer el *bullying*, de apoyar a las víctimas.

Las acciones concretas significan que cuando se detecta un caso de *bullying*, debe ser tratado en discusiones individuales y de grupo entre los y las docentes y las partes implicadas. Las personas adultas asumen la responsabilidad de poner fin a lo que está sucediendo entre el agresor/a y la víctima y proporcionarle a esta el apoyo necesario. Se puede recurrir también a compañeros/as de clase que proporcionen apoyo y protección a la víctima (Salmivalli, 2010 citado en Ortega, 2010).

La intervención universal implica el trabajo con toda la clase. Sus principales metas son reducir las conductas que favorecen el *bullying*, como secundar o reforzar al agresor/a y aumentar el apoyo a la víctima. Ya que el sentimiento de exclusión y la percepción de apoyo o aprobación al agresor/a es una de las cosas que marca a las víctimas. En cambio, tener amistades o compañeros/as que te apoyan atenúa la victimización y los efectos negativos.

Apostar a generar espacios de escucha, de buen trato, de confianza en la palabra de niñas y niños que demandan ser bien tratados/as, requiere un compromiso profundo de que como personas adultas, padres, madres o docentes protejamos las necesidades afectivas de niños y niñas, haciéndonos cargo de transmitir

dinámicas de respeto, modelando vínculos que transmitan seguridad y respeto hacia nosotros/as mismos/as y la otredad.

DEL MALTRATO AL BUEN TRATO

La Terapia de Reencuentro.

La terapia de reencuentro es un modelo clínico que integra la psicología, la sexología y la educación con un enfoque de género, clínico, educativo y comunitario, creado por Fina Sanz.

Concibe a la persona como un todo multidimensional, que ha sido formado gracias a diversos factores. Las vivencias que los seres humanos tienen y sus comportamientos están muy relacionados con la tradición cultural a la que se pertenece, con una estructura social específica que de acuerdo con el sexo de la persona determina diferentes subculturas y con el proceso concreto que ha vivido esa persona a través de sus dinámicas con su familia, la escuela, los medios de comunicación, los amigos/as, etc. Así cada individuo va construyendo su propia identidad y la estructura de su personalidad, con sus actividades particulares, gustos, pasatiempos, sensaciones, códigos de relaciones, etc.

Sin embargo la personalidad no es permanente, va cambiando a través del tiempo y de las experiencias vividas. Es así como los individuos pertenecemos a las distintas subculturas, femenina o masculina, que a su vez forman parte de una sociedad y al final de una tradición cultural. (Sanz, 1990)

Luego entonces las personas son entendidas como seres individuales y a la vez socio-culturales, por lo tanto se analiza e interviene en tres espacios: Espacio interior, espacio relacional y el espacio social.

- El espacio interior se refiere a lo que cada quien vive, sentimientos, pensamientos, miedos, fantasías, deseos que nadie puede conocer a menos que comparta.

- El espacio relacional se crea con cada persona con la que se relaciona cada individuo.
- El espacio social implica los distintos lugares sociales que ocupan en cada momento, por ejemplo roles que vivimos en la sociedad: profesionista, estudiante, madre, padre, hija, amigo y que están determinados por el marco social.

La TR promueve el reencuentro con uno/a mismo/a como una clave fundamental para el desarrollo de las personas desde el buen trato, la aceptación, la compasión y la comprensión de sí mismas/os. Este reencuentro es individual e implica integrarse como persona biopsicosexual sexuada (femenina/ masculina) en sus relaciones con el otro sexo y con el propio, así como con la diversidad cultural.

Algo esencial para llegar a ese reencuentro no sólo en el espacio personal sino en el relacional y el social es la visibilizar el mal trato y la diferenciación entre el mal trato y el buen trato.

El mal trato y el buen trato son dos polos de un mismo eje (Sanz, 2000). Como dos polos son perspectivas distintas de la realidad que afectan como las personas se relacionan consigo mismas y con el mundo que les rodea.

Hay que trabajar sobre las causas y las consecuencias del maltrato, así como, resaltar el lado positivo del eje que es el buen trato. La prevención del mal trato implica fomentar las relaciones de buen trato como una forma de educación para la salud (Sanz 2000).

El mal trato se produce en el exterior y en el interior y se lleva a cabo en tres niveles: El social, el relacional y el individual.

El mal trato en lo social

- Violencia estructural: estructura social que diseña formas de comportamiento y valores que normalizan ciertas dinámicas entre ellas la violencia.

- Sociedades patriarcales: en las que existe una básica discriminación entre los seres humanos en función del sexo con el que nacen y en las que los valores, actitudes y roles de género se interiorizan como parte del modelo social y se reproducen de forma inconsciente.
- Discriminación de género: como parte del modelo social que mantiene la sociedad patriarcal en funcionamiento.
- Relaciones de poder: valoración jerárquica de lo masculino sobre lo femenino en un sistema social de dominación-sumisión. Una discriminación en torno a la cual se llevan a cabo las relaciones personales e incluso se internaliza de forma inconsciente.
- Valores: guerra, pelea, mujeres propiedad de los hombres, violencia y violación.
- Inconsciente colectivo, ese grupo de antecedentes y de valores y pensamientos que conforman un inconsciente grupal que ha sido perpetuado a lo largo de mucho tiempo.

El maltrato en las relaciones

- Las relaciones entre hombres y mujeres son relaciones de poder, sobre todo en la pareja, se lleva a cabo la reproducción de roles. Esto sucede con una complicidad social que las autoriza.
- Las relaciones de poder también se dan en forma jerárquica de acuerdo a la edad, por lo que ejercen poder las personas adultas sobre los niños y las niñas.
- También se dan relaciones de poder entre pares o compañeros/as del mismo sexo en las cuales se busca establecer quién tiene el poder sobre la otra persona, reproduciendo la forma de relacionarse en el sistema.
- Las relaciones de poder son formas de relación basadas en el dolor, en el sufrimiento y funcionan como un sistema de acción-reacción infinito de violencia.

- Violencia psíquica y física que genera confusión y sensación de falta de control sobre la propia vida, desvalorización y miedo.

El maltrato en lo interno

- Se aprende a reproducir el maltrato que existe en el exterior y se lleva al interior. La violencia no sólo se ejerce en el afuera, sino también en el adentro.
- La persona se dice a sí misma comentarios que desvalorizan, reproduce la dominación-sumisión.

La escucha del cuerpo emocional

Partiendo de la idea de que así como tenemos un cuerpo físico, tenemos otra dimensión del cuerpo que sería la emocional, es importante saber escucharlo.

Las emociones forman parte del lenguaje del cuerpo, se expresan en el cuerpo, la posición corporal forma parte de situarnos también frente a nuestras emociones. Las emociones no son buenas ni malas, ayudan a comprender qué sentimos ante las cosas, a situarnos en el mundo. Las emociones aparecen, desaparecen, se transforman y se reciclan. Es muy importante que aprendamos a fluir con ellas, ya que cuando no se saben manejar pueden resultar destructivas.

Las emociones también se permiten o se prohíben en su expresión, se les puede ver como emociones de género, por ejemplo en el caso de los varones se permite la cólera, y no pueden expresar miedo, las mujeres pueden expresar la tristeza y el miedo, y se inhibe la cólera. Las emociones de género son complementarias y actúan como una estructura de relación de poder.

Sin embargo, existe otro lado de la moneda, una educación para la prevención y la salud que fomenta lo contrario al maltrato que sería el buen trato en lo social, lo relacional y lo personal.

El buen trato en lo social implicaría cambiar valores, actitudes y comportamientos, buscando que se fomente:

- La paz
- La negociación
- El respeto mutuo
- La convivencia y solidaridad.
- La equidad y la integración de las diferencias.

En el caso del buen trato en lo relacional se busca:

- Valorarse y valorar a las demás personas.
- Expresar las emociones sin dañar, con respeto, saber decir y escuchar un sí o un no.
- Saber despedirse de los vínculos.
- Dialogar y negociar.
- Crear vínculos que sean equitativos, afectivos y solidarios.

Ahora pensando en el buen trato en lo interno es importante fomentar lo siguiente:

- Escucharse y valorarse
- Aprender a respirar y entender las emociones
- Respetar el cuerpo en todas sus dimensiones.
- Saber hacer duelos
- Saber estar solo/a o acompañado/a.

Solo fomentando el buen trato podremos existir en una sociedad en la que se lleve a cabo una cultura de paz.

CAPÍTULO 4

RESILIENCIA

“Lo que empezó como una búsqueda para entender lo extraordinario, ha revelado el poder de lo ordinario. La resiliencia no viene de cualidades raras o especiales, sino de la magia de lo ordinario, de recursos humanos en las mentes, cerebros y cuerpos de los niños, en sus familias y relaciones, y en sus comunidades”.

(Ann Masten)

Después de haber revisado el desarrollo de los niños y las niñas en la pubertad, cómo desarrollan su autoconcepto y autoestima, cómo se relacionan con sus pares y una de las problemáticas más recurrentes en su entorno que es el *bullying*, se toma la resiliencia concepto que ayuda a afrontar la vida de manera distinta y que da herramientas para lidiar con las adversidades.

El concepto de resiliencia nace de la constatación de que algunas personas resisten mejor que otras a los avatares de la vida, la adversidad y la enfermedad. Este es un hecho admitido desde hace siglos, pero que en gran parte no se ha explicado.

Durante mucho tiempo se atribuyó esta característica a una constitución especial. Se ha demostrado que estas características son el resultado de las interacciones entre la persona y sus semejantes, sus condiciones de vida, por último, su ambiente vital, lo que ha suscitado estudios en torno al tema. Sucesivamente se han estudiado y puesto de relieve la resistencia (mayor o menor) al trauma y a los sucesos desestabilizadores, la capacidad de enfrentarse y la adaptabilidad.

En particular en Latinoamérica, los investigadores se han interesado por los recursos personales, familiares y comunitarios movilizados para hacer frente a los

desafíos de la existencia. Esto es para crecer, mantenerse sanos y enfrentar experiencias traumáticas (Barudy, 2005).

Es importante resaltar, como señala Beck (1998), que las sociedades contemporáneas se han constituido en sociedades de riesgo. Es necesario que las personas se apoyen más en sus capacidades personales y dependan menos de las instituciones. La aceleración de los cambios demanda nuevas estrategias de enfrentamiento de las situaciones. El fomento de la resiliencia, por lo tanto, responde de modo cada vez más crucial a las nuevas exigencias de la vida.

ANTECEDENTES DE LA RESILIENCIA.

La prevención ha sido durante mucho tiempo la pariente pobre de la medicina, de la psicología y en general de las ciencias de la salud. Prácticos e investigadores se esfuerzan en fomentar estudios preventivos lo más tempranos posibles, surgen ideas y practicas nuevas llamadas, promoción de la salud, acompañamiento de la parentalidad y buen trato.

Estos conceptos modernos utilizan en gran parte los recursos individuales, colectivos y comunitarios.

En la psicología positiva, en lo individual se acentúan rasgos positivos: capacidad de amar y de comprometerse, valentía, competencias interpersonales, sensibilidad estética, perseverancia, perdón, originalidad, espiritualidad, sabiduría, etc. En cuanto al grupo se recuperan virtudes cívicas y las instituciones que hacen al individuo un mejor ciudadano, la educación, el altruismo, la civilidad, la moderación, la tolerancia y la ética profesional.

Se busca desarrollar a cualquier edad la autoestima, la conciencia de las posibilidades propias, el sentido de la responsabilidad, la reparación de los daños y sufrimientos causados, prepara un terreno favorable en el surgimiento de la resiliencia.

El primero que usó en sentido figurado el término resiliencia, procedente de la física de los materiales fue Bowlby y la definió como: resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima y no se deja abatir (Bowlby, 1992 citado en Manciaux, 2003).

DEFINICIÓN DE RESILIENCIA

Existe una cantidad variada de definiciones sobre la resiliencia. La definición propuesta por Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik en (2003) engloba varios aspectos fundamentales del concepto: “La resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves”.

No debe interpretarse que la capacidad de recobrase de una crisis consiste simplemente en atravesarla sin ser tocado por la experiencia dolorosa. La resiliencia implica librar una buena batalla en la que confluyan el sufrimiento y el coraje y se pueda elaborar con eficacia las dificultades tanto en el plano interno como interpersonal. Al edificar nuestra resiliencia, nos empeñamos en integrar totalmente la experiencia de la crisis a la trama de nuestra identidad individual y colectiva, lo cual gravita en el modo de vivir nuestra vida de ahí en adelante.

El símbolo chino empleado para la palabra crisis es una mezcla de dos pictogramas, uno de los cuales representa peligro y el otro, oportunidad. La paradoja de la resiliencia es que las peores épocas de nuestra vida pueden convertirse en las mejores (Wolin & Wolin, 1993).

Hay que afirmar con vigor que la resiliencia:

- Nunca es absoluta, lograda para siempre. Es una capacidad que resulta de un proceso dinámico, evolutivo, en que la importancia de un trauma puede superar los recursos del sujeto.
- Varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, el contexto y la etapa de la vida; puede expresarse de modos muy diversos según la cultura.

La resiliencia se da en la interacción entre factores de riesgo y factores de protección. Entre las situaciones de riesgo se encuentran: maltrato, indigencia, aislamiento social, enfermedades crónicas, patologías mentales o alcoholismo parental, toxicomanía. En cuanto a los factores de protección, los que más se citan respecto al sujeto resiliente son la autoestima, la sociabilidad, el don de inspirar simpatía, sentido del humor, un proyecto de vida; en cuanto al entorno, una o varias personas adultas que despierten la conciencia del niño o niña, en quienes este/a confíe y que le muestren su confianza. Más en general, el apoyo social.

Todas estas definiciones convergen, pues insisten en la resistencia a un trauma, un suceso o un estrés considerados graves, y en una evolución posterior satisfactoria, socialmente aceptada (Manciaux, 2003).

RESILIENCIA EN LA NIÑEZ

Los estudios sobre desarrollo infantil nos ponen en contacto con el maravilloso mundo del desarrollo de habilidades y conocimientos con los que los niños y niñas van ganando competencias, hasta alcanzar la madurez. La competencia es una aptitud reconocida, se habla de competencias tempranas, que son capacidades potenciales y solo se desarrollan, si además de ser reconocidas, son acompañadas por la interacción constante con la madre, el padre, los parientes y los miembros de su entorno en un clima de afectividad.

Las etapas fundantes, y por lo tanto de mayor receptividad y posibilidad de consolidación de los modos de interacción con el medio son la infancia y la niñez, con gran influencia del micromundo que forma el contexto para el desarrollo de los seres humanos en esos periodos. De ahí la importancia de fomentar la resiliencia en estas etapas de la vida.

Niños/as de alto riesgo.

El objetivo en los años 70's era descubrir cómo y en qué grado moldean la vida los riesgos afrontados, las vulnerabilidades y las inmunidades que acortan esas situaciones y las defensas, competencias y capacidades para enfrentarse que se ha forjado a sobrevivir psicológicamente (Anthony, 1970 citado en Manciaux, 2003).

La vulnerabilidad evoca sensibilidades y debilidades reales y latentes, inmediatas y diferidas. La invulnerabilidad puede considerarse una fuerza, una capacidad de resistencia al estrés, a las presiones y a situaciones potencialmente traumáticas. El riesgo evoca la incertidumbre del resultado del enfrentamiento del niño/a con un estrés ambiental o interno. El dominio evoca la capacidad de vencer activamente un obstáculo fruto de exigencias internas, del estrés ambiental y de conflictos y de presiones internas y ambientales (Solnit, 1982 citado en Manciaux, 2003).

A partir de estos conceptos, se pueden plantear varias hipótesis: el cambio es inevitable, siempre entraña un riesgo; el riesgo psicológico es una situación sobredeterminada o plurideterminada que refleja la complejidad del hombre en interacción con su ambiente.

La evolución del concepto continúa. Desde otra perspectiva que clasificaba al ser humano, se establece un continuo de vulnerabilidad/invulnerabilidad (Anthony 1987 citado en Manciaux, 2003). Este continuo distinguió entre 4 categorías de personas:

1.- Las hipervulnerables, que sucumben ante situaciones de estrés comunes en la vida.

2.- Las pseudo vulnerables, que han vivido en un ambiente demasiado protector y al menor fallo del ambiente se hunden con el

3.- Las invulnerables que expuestas ante la acumulación de sucesos traumáticos se reponen muy rápido de cada estrés

4.- Las no vulnerables, que son robustas desde el nacimiento y siguen desarrollándose de modo armónico.

A pesar de ser un avance en la comprensión de cómo afrontan las situaciones adversas los seres humanos, eventualmente se abandonó el momento de la vulnerabilidad ya que no permite entender porque algunos de esos niños/as de alto riesgo, no sucumben a la patología.

Hay un cambio en la forma de visualizar a las personas, se pasa de buscar los factores negativos a ahondar en sus virtudes, en las herramientas que tienen los seres humanos para lidiar con las situaciones complicadas que se le presentan en la vida.

Se optó entonces por buscar las competencias de esos individuos, sus capacidades para el afrontamiento y sus estrategias de ajuste; nació un nuevo modelo: el de la resiliencia y los factores de protección.

Antes de profundizar en el concepto, Bernard en 1991 a partir de la investigación propuso una lista de fortalezas personales, agrupadas en cuatro categorías que son factores relevantes en la manifestación de resiliencia. Estas categorías son:

- Competencia social: sensibilidad, comunicación, empatía, cuidados, compasión, altruismo, perdón.
- Resolución de conflictos: planeación, flexibilidad, ingeniosidad, pensamiento crítico, insight.

- Autonomía: Identidad positiva, control interno, iniciativa, autoeficacia, dominio de alguna tarea, distanciamiento adaptativo, resistencia, autoconocimiento, plenitud, humor.
- Sentido o propósito de vida: metas, logros, motivación, aspiraciones educativas, intereses especiales, creatividad, imaginación, optimismo, esperanza, fe, espiritualidad, sentido de las cosas (Bernard, 2004).

Factores de Protección

Hay que tener en cuenta muchos indicios: los contextos individual, familiar, comunitario y cultural, los elementos temporales: la edad del niño y el ciclo de vida individual y familiar.

Se pueden hallar factores de protección en el individuo, la familia y el ambiente.

El niño/a puede usar sus propios recursos internos: CI elevado, buena capacidad de resolver problemas; capacidad de planificar; uso de estrategias de afrontamiento; sensación de eficacia personal, comprensión de si mismo, lugar de control interno; competencias relacionales; alta autoestima; temperamento fácil; apego asegurador; uso adecuado de mecanismos de defensa (escisión, negación, intelectualización, creatividad, sentido del humor).

En el caso de la familia, también se pueden encontrar factores protectores como: tener buena relación con al menos uno de los padres o un miembro de la familia y el apoyo de un cónyuge en la adultez. También puede ser el ambiente un apoyo social fuera de la familia (Manciaux, 2003).

Los factores de protección tienen un impacto más profundo en el curso de vida de los niños/as que crecen en condiciones adversas que los factores de riesgos específicos o eventos estresantes. Parecen trascender límites étnicos, clases sociales, límites geográficos e históricos. Más que nada, nos ofrecen una visión más optimista que la que nos puede dar la literatura de las consecuencias

negativas del trauma perinatal, déficits en cuidados y pobreza extrema (Werner, 1992 citado en Bernard, 2004).

¿Por qué nos interesa la resiliencia?

La resiliencia es un concepto que nos interesa para orientar los programas de prevención de los malos tratos y la promoción del buen trato, en tanto que su origen son las dinámicas sociales que aseguran la afectividad y la posibilidad de dar un significado a las experiencias, especialmente cuando estas son dolorosas.

La resiliencia es una capacidad que emerge de las interacciones sociales. Esta capacidad es sobre todo el resultado de nutrientes afectivos, cognitivos, relacionales y éticos que los niños y niñas reciben de su entorno.

La resiliencia no es absoluta, no es una cualidad fija, hay que añadir que no se puede hacer resiliente uno solo, pues la resiliencia se construye en interacción con el entorno y con el medio social. Para poder entender la resiliencia, y dirigirla a los programas de prevención, es relevante conocer sus factores, para enfocarse en ellos y hacer una promoción adecuada de la resiliencia.

Factores Resilientes.

Factores que distinguen a los niños/as que superan la adversidad (Garmenzy & Rutter, Smith & Werner, citado en Barudy, 2005):

- a) Un acercamiento activo, evocador hacia el problema a resolver, permitiéndoles negociar una serie de experiencias emocionalmente arriesgadas.
- b) Una habilidad en la infancia para ganar la atención positiva de los otros/as
- c) Una visión optimista de sus experiencias.
- d) Una habilidad de mantener una visión positiva de una vida significativa.
- e) Una habilidad de estar alerta y autónomo/a.
- f) Una tendencia a buscar nuevas experiencias

g) Una perspectiva proactiva.

El autoconcepto juega un papel de resiliencia. Las capacidades de entenderse a uno mismo/a y poner los límites respecto a los factores de estrés intrafamiliares, refuerzan una autoestima positiva como resultado de las competencias para adaptarse a las circunstancias de la vida y para respetarse a sí mismo/a.

Guedeney en 1998 (citado en Barudy, 2004) resume los factores resilientes: una actitud parental competente, una buena relación con el padre o la madre, el apoyo del entorno, una buena red de relaciones informales que no estén ligadas a obligaciones profesionales o sociales, la educación y el compromiso religioso bajo forma de participación en un grupo de escucha del otro/a, de reflexión sobre sí mismo/a y sobre el grupo.

El concepto de resiliencia nos sirve no sólo como guía para establecer criterios de actuación preventiva con los niños y sus padres, en el sentido de apoyar sus recursos para afrontar el daño, sino que además son criterios para que los profesionales pongan sus propios recursos resilientes al servicio de la prevención de los malos tratos mediante la promoción de los buenos tratos.

Perfil de un niño o niña resiliente

Benard en 1991 (citado en Henderson, 2003) caracteriza a los niños/as resilientes como personas socialmente competentes, poseedoras de habilidades para la vida, tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar iniciativa. Además los niños/as resilientes son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro: tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida.

Wolin y Wolin en 1993 (citado en Henderson, 2003) postulan siete características internas, que denominan “resiliencias”. Estos autores sostienen que a pesar de padecer diversas clases de problemas, debido al hecho de haber crecido en ambientes disfuncionales, los individuos pueden desarrollar estas resiliencias

internas, cualquiera de las cuales podría servirles, como una suerte de salvavidas, para superar todo daño. Ellas son: iniciativa, independencia, introversión, relación, humor, creatividad, y moralidad. Los signos de su presencia varían con la edad.

La iniciativa del niño/a a corta edad se manifiesta en la exploración que hace de su entorno. La independencia en un niño/a pequeño/a se observa en su actitud de alejarse o desligarse de circunstancias desagradables. La introversión del niño/a se pone de manifiesto cuando percibe que algo está mal en una situación ambiental. Cuando un niño/a de corta edad busca conectarse con otros/as, está exhibiendo resiliencia relacional. El humor y la creatividad en los niños/as, se manifiestan en el juego. La moralidad de un niño o niña se pone en evidencia a través de sus juicios sobre el bien y el mal.

Wolin y Wolin (1993) sostienen que incluso una sola de estas características, en un niño/a pueden bastar para impulsarlo/a a superar los desafíos de un medio disfuncional o estresante, y que a menudo se desarrollan resiliencias adicionales a partir de un único punto fuerte inicial (Henderson, 2003).

La investigación ha confirmado que un sentido claro de identidad, está asociado con un funcionamiento psicológico óptimo en términos de bienestar personal, ausencia de ansiedad y depresión, con actividades dirigidas a metas y resolución de problemas y con competencia social en términos de actitudes de aceptación social, cooperación y ayuda, y relaciones personales íntimas (Waterman, 1992 citado en Benard, 2004). El término identidad positiva es frecuentemente usado como sinónimos de autoevaluación positiva o de autoestima.

El autoconocimiento frecuentemente involucra no sólo alejarse de la intensidad de la emoción, sino un acto mental de re-enfocar la propia experiencia, de verse a sí mismo/a y las experiencias de vida de otra manera. Algunos/as pensadores/as consideran que este poder de transformación es la esencia de la resiliencia (Beardslee, 1997; Benard & Marshall, 1997; Bennett-Goleman, 2001; Dalai Lama, 1998; Frankl, 1984; Kumpfer, 1999; Mills, 1995; O’Gorman, 1994; Salzberg, 2002; Vaillant, 2000; Wolin & Wolin, 1993).

Un desarrollo positivo de la juventud, depende de la calidad del ambiente, de los apoyos disponibles, mensajes y oportunidades que los/as jóvenes encuentran en las personas, lugares y experiencias de vida (Benard, 2004).

RESILIENCIA EN LA ESCUELA.

La escuela es un lugar donde los niños y niñas desarrollan sus habilidades sociales y académicas. Es el lugar donde aprenden a ser miembros de la sociedad y adquieren más independencia de su hogar.

Se busca que la escuela sea un medio clave de la construcción de la resiliencia, tomando en cuenta la importancia que tiene en la vida de los niños y las niñas es un ambiente apto para favorecer la adquisición y práctica de habilidades que favorezcan la resiliencia.

En el enfoque de la resiliencia aplicado a la educación, surge la necesidad de buscar nuevas perspectivas de trabajo tanto en la institución escolar en general, como en el aula en particular. Las autoridades educativas y los docentes se han encontrado con nuevos problemas y surge la necesidad de incorporar conceptos innovadores que permitan el desarrollo de estrategias de trabajo desde el optimismo y la esperanza, tal como propone el enfoque de la resiliencia.

La alternativa que se presenta como desafío es un enfoque que nos posicione desde lo que tenemos, desde nuestras posibilidades, teniendo en cuenta así fortalezas y abordando como una oportunidad las situaciones adversas que se van presentando. Se piensa y se actúa sobre la realidad como una totalidad. Se genera, de esta manera, una escuela que se moviliza en búsqueda de alternativas.

El movilizarse implica plantear propuestas diversificadas, reconocer la diversidad, hablar y discutir sobre ella, tomándola como base y fundamento de las prácticas educativas. La propuesta sería poder ver a la escuela como un factor protector que promueva la resiliencia.

Puntos relevantes para promover la resiliencia en las escuelas:

- 1) Los colegios efectivos y resilientes se enfocan en lograr aprendizajes de buena calidad, con reconocimiento de las diferencias, trabajo en equipo con adquisición de competencias sociales y respeto de los puntos de vista de otros/as.
- 2) Crean condiciones para que siempre haya una persona adulta que esté disponible para proporcionar apoyo.
- 3) Generan espacios para la expresión de sentimientos estimulando la confianza y el respeto.
- 4) Se esfuerzan por involucrar a madres y padres.
- 5) Ofrecen oportunidades para discutir abiertamente acerca de diversas temáticas.
- 6) Evitan seriamente las discriminaciones, los favoritismos y el trato injusto.
- 7) Enseñan habilidades para la vida que incluyen cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.
- 8) Ofrecen alternativas de uso del tiempo libre.
- 9) Aprehenden el concepto de resiliencia.
- 10) Utilizan la introspección como una herramienta para poder lograr un conocimiento auténtico de sí mismo, actuando con autonomía responsable y garantizando el desarrollo de la propia identidad.
- 11) Utilizan habilidades y herramientas para una relación interpersonal empática y asertiva.
- 12) Reconocen la importancia de mantener sanos factores protectores como la familia y la amistad.
- 13) Desarrollan la capacidad de iniciativa (Krauskopf, 2007).

La promoción de características resilientes en etapas como la niñez y hasta la adolescencia, son fundamentales para el futuro desarrollo saludable de una

persona. En ese sentido, la escuela como ámbito de socialización de conductas, adquisición de nuevos pensamientos y creencias, y facilitadora de la expresión de emociones y sentimientos no puede quedar ajena a este desafío.

La resiliencia es una característica crucial para el éxito de púberes y adolescentes. Todos tenemos algunas características resilientes, aunque estas, a menudo pasan inadvertidas y es posible desarrollar más resiliencia. Las escuelas pueden utilizar el paradigma de la resiliencia, como un modelo comprensivo para fomentar el éxito académico y social de todos los alumnos/as y promover un personal capacitado y motivado que sepa enfrentar los desafíos de la educación actual.

Las relaciones y la construcción de la resiliencia

La escuela construye resiliencia en los alumnos/as a través de crear un ambiente de relaciones personales afectivas. Estas relaciones requieren docentes que tengan una actitud constructora de resiliencia, es decir que transmitan esperanzas y optimismo.

Las relaciones constructoras de resiliencia en la escuela también se caracterizan por centrarse en los puntos fuertes de los alumnos/as. Las personas adultas que trabajan en las escuelas deben de buscar las fortalezas de cada alumno/a, sin que ello signifique pasar por alto las conductas inapropiadas o riesgosas. Solo significa equilibrar las cosas para que el alumno/a reciba al menos tanta retroalimentación sobre sus puntos fuertes, como acerca de sus problemas.

Las fortalezas de un alumno/a son las que lo harán pasar de sus conductas "de riesgo" a la resiliencia.

Un enorme cuerpo de investigaciones ha documentado los efectos nocivos de los programas que encasillan y señalan negativamente a los niños/as. El

encasillamiento es sin duda un proceso desmotivador del cambio. Para cambiar las personas deben tener un sentido de su propia eficacia. Deben creer y confiar en que tienen la fortaleza y la capacidad de hacer cambios positivos (Benard, 1993).

Los alumnos/as internalizan esa convicción a través de las interacciones que tienen con los otros/as. El principal elemento constructor de resiliencia para cada alumno/a es una relación de confianza, aunque sea con una sola persona adulta, dentro o fuera de la familia, que le transmita “tú me importas”.

Obstáculos para la construcción de la resiliencia

Tradicionalmente los docentes se han guiado por una visión del alumno/a centrada en el déficit y el riesgo. Esta visión les orienta a detectar problemas, flaquezas, riesgos y déficit y a catalogar alumnos/as de acuerdo con esos diagnósticos, sin esforzarse mucho por encontrar y aprovechar sus fortalezas.

Muchos docentes han comenzado a percibir resiliencia en sus alumnos/as y están empezando a aprender la terminología para enseñarla. Pero si no conocen las características de los niños/as que están desarrollando resiliencia aun en ambientes de alto riesgo, tendrán menos probabilidades de saber cómo buscar la resiliencia, identificarla y ayudar a los alumnos/as a reconocerla en ellos mismos. La percepción de las limitaciones de tiempo constituye un obstáculo más. Pero algunas investigaciones sobre la resiliencia aportan que ésta, puede promoverse con cantidades limitadas de “tiempo horario”, es decir mediante un empleo diferente del tiempo disponible. Con todo, debido a que construir resiliencia implica entablar relaciones, las escuelas que no destinan tiempo a la construcción de relaciones, no serán constructoras eficaces de resiliencia.

Otro obstáculo a la construcción de la resiliencia, es la controversia sobre el rol de la escuela en la vida de los alumnos/as, esto es la noción de que los docentes “solo deben enseñar los conocimientos básicos”.

También el tamaño mismo de las escuelas es otro obstáculo para la construcción de la resiliencia. En las escuelas grandes se hace más difícil crear un clima afectivo, formar redes de relaciones sólidas y personalizar la educación de los alumnos/as o el desarrollo del personal. También es más arduo fijar y mantener estándares elevados de conducta, académicos y profesionales. En las escuelas grandes y anónimas, la cultura adolescente imperante, rara vez se conecta con la fuerza de una cultura adulta que representa la seriedad de ser adultos/as, permite visualizar un poco lo que será el futuro, lo cual genera deseos en los/las adolescentes de ser mayores de edad (Henderson, 2003).

La ausencia de estrategias de enseñanza, de formas de organización de aula y la escuela de programas de prevención e intervención específicamente destinados a fomentar la resiliencia, es otra traba para la construcción de la resiliencia.

Promover la resiliencia en las escuelas

Se puede promover la resiliencia en las escuelas, si se interviene en tres niveles importantes, padres y madres, docentes, hijos e hijas (Henderson, 2003).

PADRES Y MADRES	DOCENTES	ALUMNOS/AS	
Convocar a los padres y madres, dándoles roles significativos en la escuela.	Integrarlos/as en la toma de decisiones en la escuela. Darle	Tomar en cuenta a todos/as los alumnos/as, saber sus nombres.	Ofrecerles a los y las alumnas variedad de actividades antes, durante y después

	importancia a su opinión.		del horario escolar.
Ofrecerles variedad de formas de participación	Ofrecerles capacitación necesaria para generar resiliencia en sí mismos/as y poder transmitir esto a los alumnos/as	Intervenir e investigar si algún alumno/a tiene dificultades.	Es fundamental impartirles arte, música, teatro, deporte, servicios a la comunidad, etc.
Hablar con ellos/as para transmitirles buenas noticias sobre sus hijos e hijas.	Incentivar sus propuestas e iniciativas.	Programa de incentivos que les ofrezca una oportunidad de éxito.	Determinación de límites, es decir, normas de conducta y procedimientos para hacerlas cumplir y las consecuencias de que no se realicen.
Darles la oportunidad de participar en la conducción de las escuelas	Establecer altas expectativas de desempeño para ellos/as mismas, los/as docentes, son el medio para trabajar con la comunidad	Establecer expectativas elevadas para los alumnos/as aunado a explicaciones muy positivas.	Hay que hacer referencia a las conductas de riesgo en todos los niveles educativos.

escolar.

Incluir a los alumnos/as en comisiones de gobierno escolar, donde los y las alumnas puedan aportar sugerencias para el beneficio de su escuela	Enseñar habilidades para la vida. Aplicar un método de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo que incluya naturalmente las habilidades para trabajar en equipo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones.
--	---

Es importante contar con el respaldo de padres, madres, la comunidad y otras organizaciones con el fin de implementar estos seis pasos de la construcción de resiliencia en el aula.

Aplicados en combinación, estas iniciativas han dado como resultado en los/as alumnos/as una concepción más positiva de sí mismos/as, un mayor apego a la escuela, un mayor compromiso con las reglas y mejores puntuaciones en los test estandarizados, así como significativos descensos en actividades delictivas, consumo de drogas y suspensiones. Se ha constatado que estos pasos son factores cruciales para fortalecer la resiliencia en niños/as.

Todos tenemos que ser parte. A través de una comunicación eficaz y fluida, los/as protagonistas del proceso educativo pueden formar una red en pos del objetivo común: superar las adversidades individuales y grupales. Si una institución no establece entre sus miembros relaciones basadas en la información y la confianza, no podrá alcanzar sus objetivos (Simpson, 2008).

La resiliencia nunca es inamovible, es cambiante al igual que los seres humanos, varía a través del tiempo y las circunstancias de vida. Sin embargo, contando con los recursos, con el conocimiento de los factores protectores, con las herramientas para construirla, se puede resolver de forma distinta las adversidades, levantarse de las complicaciones de la vida y salir fortalecidos/as.

Al promover la resiliencia desde la escuela que es un espacio como segundo hogar para niñas y niños, se crean las bases para una cultura o sociedad resiliente que respete la diferencia, en la que se utilice el diálogo y la construcción de acuerdos para convivir de forma pacífica, se generan sólidas redes de apoyo y cooperación. Teniendo esta cultura resiliente es posible la utilización de estrategias que resuelvan los conflictos de manera no violenta, se puede aspirar a una sociedad distinta.

Parte de las características de una comunidad resiliente surgirán a partir de las adversidades que dicha comunidad deba enfrentar. Sólo fortaleciendo los pilares de la resiliencia comunitaria que incluyen la solidaridad, honestidad, identidad cultural, humor social y autoestima colectiva (Simpson, 2008) se enfrentarán las situaciones adversas con integridad fortaleciendo los lazos de la comunidad. Compartiendo estos pilares y fomentándolos desde la infancia, la tarea se vuelve menos utópica.

En la escuela como escenario para la formación, la flexibilidad en las metodologías e intervenciones, el trabajo en equipo y el desarrollo de la resiliencia en la comunidad educativa como una institución integral, facilitará la tarea de transmisión de conocimientos y herramientas resilientes a los niños y las niñas, conocimientos que pasarán a formar parte de quienes son y cómo se relacionan con los y las demás.

CAPITULO 5

COMUNICACIÓN

“Para comunicarse de manera efectiva, debemos darnos cuenta que todos somos diferentes en la forma en que percibimos el mundo y usar este conocimiento como guía para nuestra comunicación con los demás”. (Anthony Robbins)

La comunicación es un elemento indispensable para el crecimiento y desarrollo de las personas y a la vez de la sociedad; las relaciones interpersonales, se ven afectadas de manera positiva o negativa, según los estilos y los códigos de comunicación. Al ser un elemento tan indispensable para las relaciones humanas, fomentar la comunicación y expresión de los pensamientos y emociones tiene una función importante en cualquier etapa de la vida.

Siendo la pubertad una etapa de transición donde se pueden potenciar muchas estrategias para afrontar la vida y para relacionarse con el entorno, se hace énfasis en la comunicación como el proceso mediante el cual se establece contacto consigo mismo/a y con las y los otros.

Se puede conceptualizar a la comunicación humana como un proceso. Un proceso se puede definir como una serie de eventos que ocurren consecutivamente, en un orden y un tiempo definidos. Los elementos de la comunicación humana son el emisor (codificador), el símbolo, el mensaje (código), el receptor (decodificador), el canal, el ruido y la retroalimentación. Se puede explicar el proceso de comunicación humana como la transmisión de señales y la creación de significados (Mc Entee, 1997).

Se explicará más detalladamente cada uno de estos elementos.

- **El emisor.** Es el elemento en el que se origina un mensaje, el emisor al comunicar su idea, la codifica en símbolos, el mensaje se origina en la mente del emisor.
- **El símbolo.** El símbolo se refiere a aquellas cosas que tienen significado para alguien, los símbolos pueden ser verbales, es decir, palabras habladas o escritas, o pueden ser no verbales, como asentir con la cabeza para decir un sí u otros gestos. También pueden ser gráficos, como los dibujos que comunican "estacionamiento" o "no fumar". Otros símbolos pueden ser la ropa, la distancia que una persona mantiene de la otra, etc. Todas estas cosas pueden tener significado para ciertas personas. Sin embargo a veces un mismo símbolo puede tener distintos significados para diferentes personas o puede suceder que lo que es un símbolo para una, no lo sea para otra.
- **El mensaje (código).** Se refiere al estímulo que se transmite, es "una aseveración oral, un comentario escrito, una expresión facial o alguna otra actividad no verbal que es creado por el emisor.
- **El receptor.** Se refiere a la persona que recibe e interpreta el estímulo que el emisor comunica. El término receptor se refiere a quien al recibir el mensaje o código, lo decodifica y de esta manera crea un significado para él/ella. El receptor no recibe directamente la idea del emisor, sino su mensaje, que consiste de un código de símbolos que representa su idea. Desde esta perspectiva, el receptor se refiere a la mente del receptor.
- **El canal.** Se refiere al medio por el cual el estímulo o mensaje se pasa de la mente del emisor a la mente del receptor. Cualquier medio que permite que se envíe el mensaje se considera un canal. El aire, por ejemplo se considera un canal, porque funciona como el medio a través del cual viajan las ondas sonoras de la voz humana, resultado de sus palabras habladas. Otro ejemplo de canal son cualquier medio impreso, como una carta o un

poster, o cualquier otro medio electrónico, como la televisión, la computadora, el fax, etc.

- **El ruido.** Se refiere a cualquier interferencia en el proceso de la comunicación. Puede ser externo, es decir originarse en el medio ambiente, como un sonido, un olor o un gesto que distrae. Puede ser interno, es decir originarse en el emisor o receptor, como podría ser cualquier dolor físico, cansancio, recuerdos o un sentimiento de rechazo a alguien. También es ruido interno, o ruido semántico, la diferencia de significado que puede tener un mensaje para las personas, debido a sus diferencias socioculturales o de valores.
- **La retroalimentación.** La retroalimentación se refiere a cualquier medida que toma la fuente o el receptor para mejorar el proceso de la comunicación, sirviendo como un elemento que se contrapone al ruido. Puede ser verbal, por ejemplo hacer preguntas o parafrasear las palabras del otro; o no verbal, por ejemplo fruncir la frente en señal de confusión o asentir con la cabeza en señal de entendimiento o comprensión.

Estos son los elementos de la comunicación, sin embargo el proceso está revestido de muchos factores más, que la convierten en un proceso mucho más complejo aun.

PRINCIPIOS DE LA COMUNICACIÓN

Los alcances de la comunicación son muy amplios, toca cada suceso que se vive y así se define el rumbo que toman las decisiones, las relaciones personales que tenemos y el entorno en general.

Todo el mundo se comunica siempre, independientemente de donde sea o como vive (es omnipresente), no se puede dejar de comunicarse (es inevitable) y una vez que se comunica un mensaje no se puede borrar (es irreversible). Las

personas nos comunicamos en donde nos encontremos y en las condiciones en las que nos encontremos.

Todo el comportamiento humano tiene un significado, aun el propio silencio lo tiene. La comunicación humana es inevitable. Cuando comunicamos un mensaje a alguien, aun inadvertidamente, queda grabado en la otra persona, esta condición de la comunicación humana nos puede resultar favorable o no, sin embargo, por esto se dice que la comunicación humana es irreversible.

Las personas tenemos objetivos al comunicarnos siempre, un objetivo primario en lo general es ejercer control sobre su entorno, para obtener algún beneficio físico, económico o social (Myers & Myers, 1975 citado en McEntee, E. 1996). Esto hace que la comunicación sea predecible, las personas no nos comunicamos al azar, siempre tenemos algún propósito, latente o manifiesto, que podemos descubrir.

Cada quien percibirá e interpretará una situación de comunicación de acuerdo con sus propios intereses, creencias y valores socioculturales y personales, es decir, la comunicación es personal.

La comunicación es considerada también como continua pues tiene historia y futuro. La comunicación también es dinámica ya que está en constante movimiento como todo proceso. Se le considera transaccional ya que todos los elementos involucrados se interrelacionan para la creación y transmisión de significados. Todos los elementos del proceso, son importantes. Para efectuar la comunicación no se puede eliminar ninguno de ellos y se debe agregar que se efectúa por medio de señales verbales y no verbales (McEntee, 1996).

La comunicación abarca un contenido, una situación específica que se da entre dos o más personas entre las cuáles de cierta manera existe una relación interpersonal. En todas las personas, frecuentemente la comunicación es utilizada para la expresión de las emociones, mediante señales verbales y no verbales, resulta de una gran relevancia poder compartir lo que nos pasa, quienes somos, lo que sentimos, lo que esperamos, etc. Saber comunicarnos requiere de

habilidades para poder concretar ideas, para transmitir las, para escuchar y escuchar a los demás.

Concretamente en el caso de niñas y niños, la comunicación puede fomentarse de diferentes maneras y también entorpecerse si acaso no se les dan adecuados espacios de escucha y comprensión.

Un elemento importante para la comunicación es generar empatía, esto es reconocer lo que el otro está sintiendo, validar su opinión o percepción de un suceso.

En el caso de los niños y las niñas, frecuentemente buscan esa validación en una persona y desafortunadamente pocas veces lo encuentran debido a que descalifican sus percepciones por ser "sólo niños o niñas". Se necesita reconocer sus emociones y pensamientos, y generar diálogo con ellos/as, aprendiendo a no negar lo que están sintiendo o como lo están expresando, quitándoles la idea de que es malo sentir lo que sea que aparezca.

Según Faber y Mazlish en 1980, hay algunas consideraciones importantes a tomar en cuenta, para generar la apertura necesaria por parte de niñas y niños para comunicarse en un ambiente de confianza y respeto, estas son:

1. Escuchar con toda atención
2. Aceptar sus sentimientos
3. Darle un nombre a los sentimientos.
4. Conceder sus deseos en la imaginación.

Al llevar a cabo estos pasos dejamos detrás acciones como: escuchar a medias, interrumpir y dar un consejo, negar el sentimiento, utilizar explicaciones y lógica.

Pero algo más importante que cualquier cosa es la actitud, ya que si la actitud no es compasiva el niño o niñas percibirá lo que digamos como falso o como una manipulación.

Es importante enseñarles a las niñas y niños un vocabulario que les permita expresar lo que les está pasando, así podrán empezar a ayudarse a sí mismos. Una vez que puedan elegir palabras sobre cómo se sienten, hacerles un comentario utilizando esa palabra para demostrar que se comprende el sentimiento es el siguiente paso.

Ya que el niño o niña se siente comprendido, puede comenzar a buscar opciones para solucionar su problema. El papel de la persona adulta es favorecer la reflexión y mantenerse en escucha continua. Cuando reconocemos los sentimientos de un niño o niña, los ponemos en contacto con su realidad interior y una vez que ha comprendido con claridad esa realidad, usa su fortaleza para comenzar a enfrentarse a ella (Faber & Mazlish, 1980). La escucha interior se relaciona directamente con la posibilidad de ser resiliente ante esa realidad una vez que ha identificado como se siente ante lo que le sucede.

No se debe olvidar que todos los sentimientos deben aceptarse, pero algunas acciones (como golpes, venganzas) deben ser restringidas.

Otra técnica importante para hablar con los niños y las niñas es evitar preguntarles ¿por qué se sienten así? Ya que esta pregunta de manera directa puede agobiarlos ya que ahora deben analizar la causa de su malestar. La realidad es que muchas veces no saben cómo se sienten o porqué se sienten así y otras veces no quieren decirlo porque piensan que las razones no serán lo suficientemente buenas para los adultos.

Finalmente lo que los niños y niñas necesitan es que se reconozcan sus sentimientos, no sólo con frases superficiales, no basta decir “entiendo cómo te sientes”, es importante ser específicos/as, relacionarse con la situación particular que les inquieta. Claro que no siempre se logra entenderlos pero se valoran los esfuerzos.

En ocasiones, la expresión verbal no es suficiente, es importante enseñar a niñas y niños, que existen otras alternativas para expresarse, que no necesariamente requieren hablar, por ejemplo: Dibujar lo que sienten es una actividad que a los

niños y a las niñas les facilita la expresión de lo que les pasa, les permite plasmar el estado emocional en el que se encuentran. También las actividades físicas o el trabajo con otros materiales favorecen para lidiar con estados emocionales, se trata de ser flexibles y saber que si una estrategia no funciona, se pueden encontrar otras.

Faber y Mazlish (1980) afirman que han descubierto que cuando aceptamos los sentimientos de niñas y niños, los validamos, ellos/as aceptan de mejor manera los límites que les fijamos.

Hay una serie de situaciones que sería importante tomar en cuenta en relación a la comunicación con los niños y las niñas.

La primera es que suelen objetar cuando se repite exactamente lo que dijeron como acto de comprenderlos. Segundo, es importante aprender a conocer la forma de responder de cada persona, algunos niños o niñas sólo necesitan el acompañamiento, no son necesarias las palabras. Tercera, la intensidad de la respuesta del adulto debe ser similar a la intensidad de respuesta del niño o niña, ya que una respuesta fría o muy intensa puede afectar la credibilidad de la empatía demostrada hacia lo que el niño o niña está viviendo.

El primer paso está dado con las habilidades para escuchar, sin embargo, hay que ir más allá en cuanto a las emociones se refiere. La empatía debe ser genuina y en ocasiones será difícil identificarse con la situación.

Los métodos más frecuentes que las personas adultas utilizan para que los niños y las niñas cooperen son: 1) culpar y acusar, 2) usar calificativos, 3) amenazas, 4) órdenes, 5) discursos y sermones, 6) advertencias, 7) comentarios de mártir, 8) comparaciones, 9) sarcasmos, 10) profecías.

Todas estas formas de buscar cooperación generan sentimientos que probablemente no favorezcan a obtener los resultados esperados en lo que los niños y niñas aprendan, quizá sea todo lo contrario.

Algunas habilidades que favorecen efectivamente la cooperación son:

- 1) **Describe, describa lo que ve o el problema.** Se trata de ser concisos, breves, objetivos. Mostrar lo que pasa, no caer en los métodos frecuentes mencionados antes. Ejemplo: “Tu tarea no está terminada y comienza a anochecer”
- 2) **De información.** Información clara y suficiente sobre lo que sucede. Ejemplo: “Si anochece y aun no terminas la tarea, dormirás poco tiempo y eso te hará sentir muy cansado/a”
- 3) **Dígalo con una palabra.** Sirve para señalar la situación que necesita solución. Ejemplo: “Termina”
- 4) **Hable de sus sentimientos.** Se trata de mencionar lo que siento, de manera clara y específica, sin atribuciones o comentarios negativos. Ejemplo: “No me agrada verte tan cansado/a”.
- 5) **Escriba una nota.** Esta forma un poco más indirecta actúa como un recordatorio, crea conciencia de una situación de forma breve, clara y directa. Ejemplo: (en la portada de un cuaderno) “Recuerda terminar tus actividades aquí y ponerme en la mochila.”

Estas habilidades necesitan ser reforzadas, se trata de que surjan de manera natural, y que poco a poco puedan ser parte de la cotidianidad, en la casa y en la escuela.

Otra serie de habilidades necesarias son las que ayudan a la resolución de problemas. Una propuesta para la resolución de conflictos es la siguiente:

Paso 1. Hablar de los sentimientos y necesidades del niño /a.

Paso 2. Hablar de sus propios sentimientos y necesidades.

Paso 3. Buscar una solución que convenga a ambos/as.

Paso 4. Anotar todas las ideas, sin hacer ninguna evaluación.

Paso 5. Decidir cuáles sugerencias le agradan, cuáles se pondrán o no en práctica.

Estos pasos buscan generar soluciones que consideren las necesidades de ambas personas, de esta forma en lugar de ser enemigos que van uno contra otro, se logra crear un ambiente de diálogo en el cuál solucionar es un trabajo en equipo y ambas partes serán escuchadas.

En resumen, todo este método de comunicación es acerca de:

- Encontrar una forma de sentirse satisfecho con uno mismo y que las personas amadas también la encuentren.
- Encontrar una forma de vivir sin culpas ni recriminaciones.
- Encontrar una forma de ser más sensibles a los sentimientos de los demás.
- Encontrar una forma de expresar emociones negativas sin hacernos daño.
- Encontrar una forma de respetar las necesidades de cada individuo.
- Encontrar una forma en que los niños y las niñas sean solícitos y responsables.
- Romper lo transmitido de generación en generación y crear nuevas formas de relacionarnos, nuevos patrones y habilidades. Una forma de comunicación que sea útil para llevar mejores relaciones con las y los demás.

GENERAR CONDICIONES PARA LA ESCUCHA.

En la escuela, los niños y las niñas trabajan en un ambiente grupal, donde constantemente existen interrupciones, llamadas de atención, varias personas hablando a la vez, un docente que constantemente trata de mantener el orden y la escucha dentro del grupo.

Para poder trabajar de manera armónica con los compañeros/as en el aula es necesario poder escuchar a los otros y las otras. Es importante que haya un ambiente de respeto donde los niños y las niñas puedan aprender unos de otros, generando una convivencia y unión grupal que les permita expresar sus emociones y pensamientos.

Se trata de ir aprendiendo a construir espacios adecuados para la comunicación, ya sea en la familia o en los recintos escolares. En ambos, es muy importante desarrollar habilidades de escucha interna y grupal. Esas habilidades son herramientas valiosas que les servirán para desarrollarse en la sociedad y generar relaciones personales de buen trato y escucha de los otros y las otras.

Esta escucha se puede generar con distintas dinámicas o lineamientos. Un ejemplo son los acuerdos de convivencia que buscan generar un ambiente donde sea agradable trabajar y aprender.

Otra de esas dinámicas o actividades que favorecen la escucha dentro de un ambiente grupal y escucha interior es la relajación.

RELAJACIÓN EN EL AULA

Los objetivos de la relajación en el aula son:

- 1) Potenciar el desarrollo de actitudes y valores positivos que ayuden a un mejoramiento de la conducta y la disciplina, previniendo conductas antisociales.

- 2) Impulsar un mejor autoconocimiento lo cual favorece la estabilidad emocional y genera una actitud más positiva hacia la educación y la vida (Benitez,2001).

El uso de sesiones cortas, con 10 minutos como máximo, favorece la integración de la relajación en las actividades cotidianas en el aula.

Hay distintos momentos para realizarla, puede ser al comienzo de la jornada, lo cual facilita la relajación pues los niños y niñas tienen un nivel de tensión bajo o ya iniciado el día escolar, la finalidad es hacer un alto en el trabajo, suspendiendo otras actividades, a través del silencio para conectarse con el interior.

Al realizar ejercicios de relajación, las y los docentes deben estar muy atentos al estado de los niños y niñas, lo cual supone una tarea de observación: fijarse en los rostros, las posturas, los movimientos. Mediante esta observación es posible evaluar si la técnica está dando resultados y se puede saber cuáles alumnos/as tienen problemas con este tipo de actividades.

Otro factor importante es compartir las vivencias que se experimentan con la relajación. En el caso de los alumnos/as con dificultad especial para relajarse, por ejemplo, los que son incapaces de cerrar los ojos, es importante respetar y no forzar su participación.

El educador/a tiene la función de guiar el ejercicio con su palabra, describiendo todos los pasos de la técnica que se llevará a cabo. Es importante tomar en cuenta estos factores del discurso hablado:

- 1) El tono de voz: debe ser monótono, cadencioso, suave, sin inflexiones, manteniéndose en un nivel bajo de emisión. La repetición del mismo ritmo tonal es lo que relaja.
- 2) Hablar en primera persona: se trata de sustituir el diálogo interno de la persona, proponiéndoles con sus palabras un diálogo interno común a todos que, al desarrollarse sin ningún esfuerzo por su parte, llevará al aquietamiento mental.

- 3) Usar imágenes sensoriales: la relajación consiste, básicamente, en conectarnos con el momento presente, sumergirnos en el aquí y el ahora y para ello el único camino es tomar conciencia de nuestras sensaciones corporales, pues nuestras funciones sensoriales son justamente las encargadas de conectarnos con el mundo que nos rodea, con el momento presente, y lo que es válido en el mundo real y concreto lo es también en el imaginario que se visualiza en los ejercicios. Así pues, hay que incluir la mayor cantidad posible de detalles sensoriales en el discurso y ser creativos durante la descripción en las visualizaciones.

En cuanto a los recursos materiales se refiere, es importante que el ambiente físico que en este caso es el aula, se encuentre en orden y genere comodidad y armonía. Sobre todo mantener el ruido externo lo más aislado posible para favorecer la escucha de los ejercicios y la concentración de los niños y niñas.

Otro recurso material es la música, que facilita la relajación en todo el sistema psicofísico al actuar en niveles profundos de la conciencia. Las vibraciones sonoras impactan directamente en nuestras vibraciones energéticas de carácter emocional, siendo capaces de movilizarla, induciendo así a estados anímicos determinados.

En un sistema psicofísico relajado el cerebro emite ondas electromagnéticas fáciles de detectar en un *EEG* (electroencefalograma), denominadas ondas Alfa, a diferencia de las ondas Beta que se emiten en estado de vigilia. La música de preferencia debe ser cadenciosa, sin cambios bruscos de ritmo que favorezca la quietud y la introspección.

En la clase hay siempre tres grupos: los que se relajan muy fácilmente (alumnos/as tranquilos, sin problemas de disciplina, generalmente con buen rendimiento), los que con un poco de esfuerzo se relajan, constituyendo un grupo intermedio; por último, hay siempre en las clases un grupo al cual les es bastante la distensión, formado por alumno/as con problemas de carácter, nerviosos/as, con problemas de adaptación de disciplina y por lo general, con bajo rendimiento

escolar. Muchas veces, sobre todo al comienzo, son hasta incapaces de cerrar los ojos.

Casi todos quieren hablar o expresar lo que han vivido y descubierto. La práctica les ayuda a acostumbrarse a escuchar música relajante, suave. Algo que motiva a los niños y niñas es darse cuenta de la capacidad que tienen para imaginar, encuentran un placer especial en ejercitar su fantasía.

En todo caso, nunca está de más crear paz y calma donde hay tensión y cansancio, enseñar a los alumnos/as algo importante como saber distenderse, pues el día de mañana su felicidad dependerá de su capacidad para disfrutar, y la condición necesaria para ello es prestar atención a lo positivo que nos rodea, tener la mente y el cuerpo en calma para que gozar más de la existencia (Benítez, 2001).

MÉTODO

JUSTIFICACIÓN

La sociedad en sí misma, en su crecimiento, presenta dinámicas recurrentes, por ejemplo la agresión entre las personas, sin importar el vínculo afectivo que las una, en los diferentes espacios sociales y a cualquier edad.

Las agresiones se han convertido en una forma de relacionarse entre los seres humanos, se vive y también se enseña a niñas y niños como manera de afrontar la vida y de expresarse. Esto lo llevan a sus diferentes espacios, en su familia, con sus profesores y con sus pares, lo cual va generando entre ellos y ellas una convivencia desde el maltrato y la agresión.

Sabiendo esto y apelando a la importancia que tiene generar un cambio a través de la educación que reciben las niñas y los niños, es como surge este proyecto, buscando la manera de compartir con niños y niñas una alternativa diferente de expresar sus emociones, de ser y estar con ellas/os mismos y con la otredad.

OBJETIVOS

El propósito de este trabajo es crear espacios de buen trato y escucha en un contexto escolar, promoviendo la identificación y expresión de las emociones para incidir en la convivencia entre pares y así generar el respeto a las diferencias.

POBLACIÓN

Se trabajo en una escuela privada del sur de la ciudad de México, que tiene internado opcional solo para niños. Esta escuela permitió el tiempo y el espacio para la realización de esta intervención.

Cuenta con salones de un tamaño adecuado para los niños y niñas de cada grupo, con ventilación y muebles apropiados.

La intervención se realiza a la mitad del ciclo escolar, así que eran grupos previamente constituidos.

En el grupo 5° A contamos con una población de 14 niños y 6 niñas de entre 10 y 12 años.

En el grupo 5° B contamos con una población de 15 niños y 7 niñas de entre 10 y 12 años.

INSTRUMENTOS

LOS CUENTOS DE SABIDURÍA

La Fundación Terapia de Reencuentro de España en colaboración con la Universidad Politécnica de Valencia y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, tienen un proyecto denominado EscuchArte: Cuentos de Sabiduría para la Educación, la Transformación y el Buen Trato que tiene como objetivo transformar historias de vida resilientes en cuentos infantiles que faciliten la identificación y expresión de emociones.

Los cuentos a través de metáforas hablan sobre una situación de vida complicada o dolorosa (con la que fácilmente los niños y las niñas se pueden sentir identificados/as) y la resolución de la misma, son una forma de dialogar, transmitir conocimiento, prevenir problemas y convivir de manera más saludable (Sanz, 2012).

Para este taller se utilizaron dos cuentos que se describen a continuación.

La pantera que no sabía quién era.

En este cuento aparece una pantera enfrentando una realidad de la cual no se siente parte. Hay un miedo a ser diferente y sentirse rechazada por ello. La

pantera, va en busca de su identidad y realiza un viaje de contemplación y búsqueda de respuestas que la ayudará a encontrarse. Cuando se ha encontrado puede volver a su lugar de origen e integrarse a su entorno dejando atrás la sensación de rechazo.

Jana, la niña enfadada.

Jana es una niña que está enfadada con su familia, cuando piensa en cada uno de los integrantes de la familia, encuentra sólo los aspectos negativos. Sin embargo, a través de un sueño en el cual comienza a crecer va encontrando que toda su familia tiene también aspectos positivos y puede recuperar la relación que tiene con sus familiares cuando los mira de forma comprensiva como seres humanos con cosas buenas y malas.

DESCRIPCIÓN

Se realizaron seis sesiones, una por semana con duración de una hora. Se les explicó a niñas y niños que se realizarían diferentes actividades con ellos/as, y que se les compartirían algunos cuentos que tienen una enseñanza importante, resaltando la importancia de su participación, de expresar su opinión y crear cosas nuevas entre el grupo y las facilitadoras.

A continuación se presenta un cuadro que describe cada sesión realizada con sus respectivos objetivos:

SESIÓN	OBJETIVO
1. Familiarización	Detectar las necesidades emocionales de niñas y niños, generando un ambiente de confianza, dialogo e

	integración entre las facilitadoras y el grupo.
2. Cuento: "La pantera que no sabía quién era"	<p>Generar un ambiente de confianza y una adecuada preparación para la escucha del cuento.</p> <p>Transmitir el mensaje resiliente del cuento: "Si reconoces quién eres y aceptas la diferencia con los y las demás te puedes integrar a tu grupo y ser reconocido/a".</p>
3. Reforzamiento del cuento "La pantera que no sabía quién era"	Reforzar los mensajes principales del cuento, así como el aprendizaje que niñas y niños tuvieron del mismo, realizar actividades que les permitan integrar estos mensajes a su vida cotidiana.
4. Cuento: "Jana, la niña enfadada"	Generar una ambiente de confianza y una adecuada preparación para la escucha del cuento.

	<p>Transmitir el mensaje resiliente del cuento: "Cuando estamos enojados, vemos a las personas solo con sus aspectos negativos y no vemos las cosas buenas que nos dan"</p>
<p>5. Reforzamiento del cuento "Jana, la niña enfadada"</p>	<p>Reforzar los mensajes principales del cuento, así como el aprendizaje que niñas y niños tuvieron del mismo, realizar actividades que les permitan integrar estos mensajes a su vida cotidiana.</p>
<p>6. Cierre</p>	<p>Integrar los aprendizajes de las sesiones haciendo un recuento de lo realizado y reforzar la convivencia grupal.</p>

PROCEDIMIENTO

Sesión 1: Familiarización

En esta sesión se presentó este proyecto ante ambos grupos, generando un espacio de confianza, donde niños y niñas pudieran conocer a las facilitadoras y mediante diversas actividades, se pudieran detectar las principales necesidades emocionales de ellos y ellas.

Se dio inicio mediante la presentación de cada participante y de las facilitadoras mencionando su nombre y sus actividades favoritas. Se establecieron acuerdos de convivencia para dar estructura y orden a las actividades realizadas. Posteriormente se realizó una dinámica de frases incompletas donde niños y niñas expresaron sus propias ideas al mostrarles las siguientes frases:

1. Cuando estoy con mi familia me siento...
2. Me enoja cuando...
3. Me siento feliz cuando...
4. Cuando estoy con mis amigas/os me siento...
5. Cuando estoy solo/a me siento...

Las frases fueron compartidas por ellas y ellos en equipos pequeños y después en plenaria. Al terminar se realizó una devolución al grupo resaltando que todos somos únicos, diferentes y que cada opinión es valiosa. Para finalizar la sesión se les pidió a niños y niñas que nos compartieran lo que aprendieron y lo que sintieron en esa sesión.

NOTA: Las cartas descriptivas de cada sesión se encuentran en el anexo 1.

Sesión 2. Cuento: "La pantera que no sabía quién era"

Esta sesión se inició restableciendo el ambiente de confianza en el dialogo. Los acuerdos de convivencia fueron leídos nuevamente. Se practicó una técnica de relajación, donde cada participante se vendó los ojos, y fueron guiados a la relajación del cuerpo para generar disposición y apertura a la escucha del cuento. Posteriormente se les compartió el cuento de sabiduría y al terminar se les pidió que reflexionaran en lo que habían aprendido de la pantera para luego expresarlo mediante un dibujo, y una frase que concretara tal aprendizaje. Para finalizar se les pidió que compartieran lo que aprendieron y lo que sintieron en esa sesión.

Sesión 3. Reforzamiento del cuento: "La pantera que no sabía quién era"

Se comenzó interactuando con niñas y niños, preguntándoles como se encontraban. Cada vez más, mostraron su confianza con las facilitadoras, acercándose a saludarles y comentando algunas cosas. Los acuerdos de convivencia fueron reforzados. Se dio paso a la preparación para la escucha, mediante la música de relajación, y la respiración, la cual disfrutaron con los ojos vendados. Posteriormente se les dio una hoja donde realizaron un dibujo titulado, "Ésta/éste soy yo"; en éste se les pidió que plasmaran quiénes son y qué los hace diferentes de los demás, después por parejas compartieron sus dibujos. A partir de esto se reforzó el mensaje resiliente "Si reconoces quién eres, y aceptas la diferencia con las y los demás te puedes integrar a tu grupo y ser reconocido/a". El cierre de la sesión fue igual al de las sesiones anteriores, donde niños y niñas compartieron qué fue lo que sintieron y lo que aprendieron en esta sesión.

Sesión 4. Cuento: "Jana, la niña enfadada"

Se inició nuevamente el diálogo con el grupo, presentando las actividades del día. Los acuerdos de convivencia se retomaron. La preparación para la escucha fue algo que niños y niñas disfrutaron mucho durante toda la intervención. Esta sesión se guió a niñas y niños a la relajación mediante una visualización, con respiraciones profundas. Posteriormente se les compartió el cuento de sabiduría "Jana, la niña enfadada", al terminar se les repartió a cada participante una barra

de plastilina con la que crearon un símbolo que representó lo que aprendieron de este cuento, después lo compartieron a nivel grupal. A partir de esto se señaló el mensaje resiliente "Cuando estamos enojados/as vemos a las personas solo con sus aspectos negativos y no vemos las cosas buenas que nos dan". Para cerrar la sesión se les pregunto qué fue lo que aprendieron y lo que sintieron ese día.

Sesión 5. Reforzamiento del cuento: "Jana, la niña enfadada"

Se abrió la sesión presentando las actividades del día. Los acuerdos de convivencia fueron leídos nuevamente. La relajación, unida a la respiración profunda y las visualizaciones, fueron muy aceptadas como preparación para la escucha. Se repartió a cada participante una tarjeta donde escribieron cuándo fue la última vez que se enojaron, misma que solo vieron las facilitadoras. Posteriormente se dividió al grupo en 5 equipos, a quienes se les proporciono un rotafolio, donde expresaron entre todos/as, qué es lo que hacen generalmente cuando se enojan y cuáles son las cosas que comúnmente les hacen enojar. Después compartieron en plenaria. A partir de esto las facilitadoras, hicieron una devolución reforzando el mensaje resiliente del cuento. Se buscó que niñas y niños, mediante una lluvia de ideas, generaran alternativas de lo que podían hacer al estar enojados/as, que les permitieran expresar el enojo de tal manera que lo pudiesen liberar y no causar daño a si mismos/as o a los demás. Se reforzó la importancia que tiene el saber comunicar las emociones a otras personas. Se dio el cierre de la sesión, cuando niñas y niños compartieron sus aprendizajes y lo que sintieron.

Sesión 6. Cierre

Comenzó la sesión agradeciendo al grupo toda su participación durante las semanas anteriores y recordando que esta sería la última vez que tendríamos actividades. Niñas y niños cooperaron mucho en este trabajo. Se realizó una relajación mediante una visualización que llevó a niñas y niños a recorrer todo lo sucedido o trabajado en el taller. Se mencionaron los momentos mas significativos de la intervención. Al terminar la relajación se dividieron en equipos, se les dio un

rotafolios revistas y folletos. De tal manera que uno trabajó sobre el cuento de "la pantera que no sabía quién era", el otro equipo sobre "Jana, la niña enfadada" y el tercero trabajó sobre lo que aprendieron durante todo el taller. Al terminar cada grupo expuso su mural ante las y los demás, donde todos/as pudieron compartir sus opiniones. La devolución que se realizó integró las ideas principales, mencionadas ya en los objetivos, remarcando los mensajes de ambos cuentos, la escucha empática, el respeto a las diferencias y el valor que si mismos/as tienen. Para finalizar se realizó una evaluación, que consistió en un breve cuestionario de la percepción de las y los niños acerca de nuestra intervención. Se les agradeció toda su participación con las facilitadoras.

ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

SESIÓN 1:

FAMILIARIZACIÓN

OBJETIVO:

Detectar las necesidades emocionales de niñas y niños, generando un ambiente de confianza, diálogo e integración entre las facilitadoras y el grupo.

PROCEDIMIENTO

Se muestran las similitudes y las diferencias encontradas entre ambos grupos en las respuestas de niñas y niños, no se reportan diferencias de género, pues al analizar los datos no hubo indicadores relevantes que nos hablaran del género como una variable en la vivencia de niñas y niños.

Para el análisis de resultados de esta sesión, se tomaron en cuenta dos dinámicas realizadas. La primera de ellas, dirigida a obtener un diagnóstico sobre las necesidades emocionales de los grupos. Consistió en pedirles a niñas y niños que en una hoja de papel, dibujaran la silueta de su mano y en cada dedo, escribieran una frase incompleta, que ellos/as completaron con sus ideas propias.

Las frases fueron:

Cuando estoy con mi familia me siento...

Me enojo cuando....

Me siento feliz cuando...

Cuando estoy con mis amigas/os me siento...

Cuando estoy solo/sola me siento...

La dinámica de cierre fue la segunda que se tomo en cuenta para la realización de este análisis. Consistió en que antes de finalizar la sesión, se colocaron al frente del salón, dos rotafolios, el primero con la pregunta ¿Qué aprendí? Y el segundo con la pregunta ¿Cómo me sentí?. Las facilitadoras hicieron ambas preguntas al grupo y escribieron las respuestas de quienes quisieron compartir.

Dinámica Frases Incompletas

Las respuestas de niñas y niños en esta dinámica, fueron agrupadas por categorías, posteriormente estas, fueron clasificadas en emociones de bienestar, malestar y neutras. Esto se realizó en ambos grupos.

La primera frase fue: “Cuando estoy con mi familia me siento....”.

Esta frase tiene la finalidad de hacer evidentes las emociones que pueden surgir en niños y niñas al estar en uno de los espacios principales para su desarrollo, que es la familia. Es importante identificar como expresan ellos mismos/as su vivencia.

En 5° “A” Las categorías de sus respuestas, fueron: Me siento “feliz y contento”, con un 88% de las respuestas; “acompañado” con un 6% de las respuestas; y “bien” con un 6% de las respuestas. Estas 3 categorías son consideradas emociones de bienestar.

En 5° “B” Las categorías de sus respuestas, fueron: Me siento “feliz/alegre/ contento”, con un 85% de las respuestas; “bien” con un 10% de las respuestas; y “diferente” con un 5% de respuestas. Las primeras dos categorías son consideradas emociones de bienestar y la ultima, como una emoción neutra. (Figura 1)

Quando estoy con mi familia me siento...

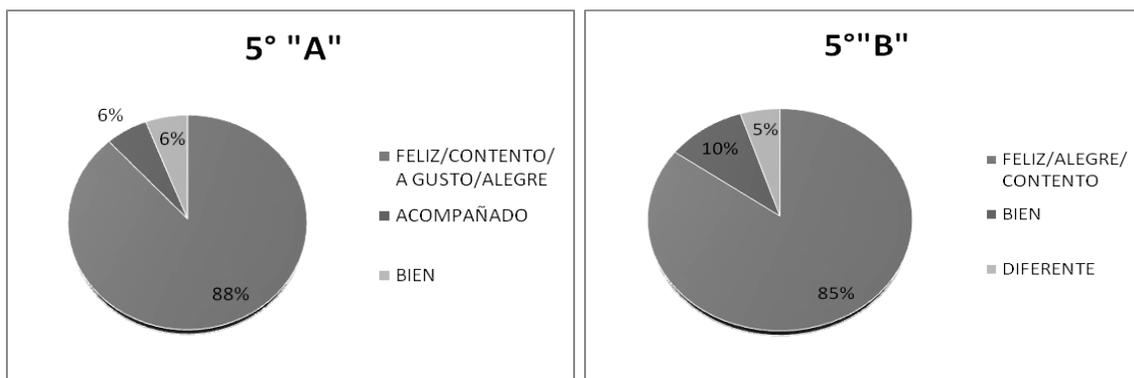


Figura 1: Cuando estoy con mi familia me siento.... (Ambos grupos)

SIMILITUDES:

En ambos grupos resalta que para niñas y niños, compartir espacios con la familia, les hace sentir bienestar, alegría, felicidad. Se observó una idea muy clara, que la familia es fundamental para su desarrollo emocional. A manera de ejemplo, algunas de sus respuestas fueron: “me siento feliz” “me siento bien” “me siento a gusto”.

En la totalidad de las respuestas no se encontró que el ambiente familiar para niñas y niños, fuera generador de malestar.

DIFERENCIAS:

Solo en 5° “B” hubo una categoría considerada como una emoción neutra. Como ejemplo de esta categoría las respuestas fueron “me siento diferente” “Me siento rara”

Evidentemente la familia es ese primer lugar donde se conoce la protección y el amor, expresado de diferentes maneras. En estos grupos se mostró como niñas y

niños encuentran en la familia, independientemente de la estructura, ambientes que fortalecen la identidad, la seguridad, el estado de bienestar.

La segunda frase fue: “Me enojo cuando...”.

La intención de esta frase, es indagar cuales son las situaciones cotidianas a las que se enfrentan niñas y niños, que los llevan a tocar el enojo. Dado que existen dificultades para poder expresar las emociones que son consideradas como negativas para la sociedad, es interesante ver como plasman sus experiencias.

Para agrupar las respuestas de niñas y niños en relación a la frase, encontramos categorías que se repiten, como la agresión verbal y no ser considerado, que implican importantes porcentajes en ambos grupos. Y el resto de las categorías son distintas. (Figura 2).

Me enojo cuando...

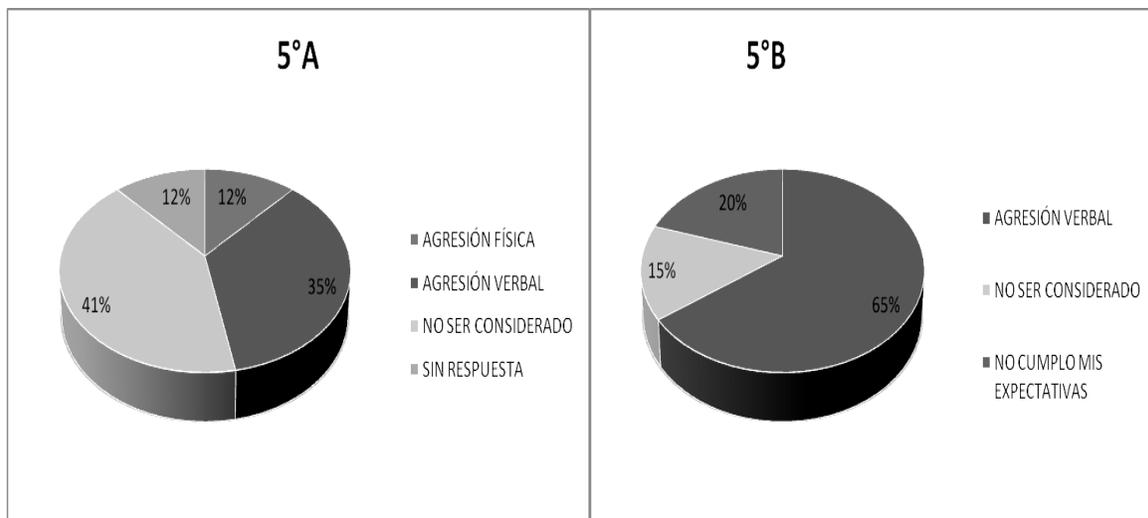


Figura 2. Me enojo cuando... (ambos grupos).

SIMILITUDES

En ambos grupos la agresión verbal se consideró como una causa muy importante de enojo, que la pueden ubicar en sus diferentes espacios, se encontró que es una dinámica recurrente y que les causa mucho malestar. Como ejemplo de sus respuestas están: “me enojo cuando me hacen burla”, “me enojo cuando me mienten”, “me enojo cuando me regañan”.

De la misma manera, el no ser considerados por personas significativas en su vida les genera enojo. Esto impacta en la necesidad de reconocimiento que niñas y niños tienen a esta edad, misma que si no es cubierta, genera esta emoción. Como ejemplo de sus respuestas se menciona: “me enojo cuando no me hacen caso” “me enojo cuando me ignoran” “me enojo cuando no valoran mi esfuerzo y agarran mis cosas”

DIFERENCIAS

En el primer grupo, la agresión física representó una causa importante del enojo, mientras que en el segundo grupo no fue mencionada. Se evidencia que ésta, también la identifican en sus diferentes espacios. Como ejemplo de sus respuestas, están: “Me enojo cuando me pegan”. En 5° “A” hubo algunos alumnos/as que no respondieron, cosa que no sucedió en el segundo grupo.

En 5° “B” encontramos una categoría correspondiente al no cumplir sus propias expectativas, como ejemplo de ésta, se encontró la siguiente respuesta: “si hago algo mal”

La tercera frase fue.... “Me siento feliz cuando...”

Esta pregunta tuvo la finalidad de identificar cuáles son los espacios o actividades que pueden generarles bienestar.

Aquí se realizaron 4 categorías: “Estar con amigos”, “Estar con la familia” “Diversión” y “Reconocimiento” . Sin embargo, fueron distintas para ambos grupos. (Figura 3)



Figura 3. Me siento feliz cuando... (Ambos grupos).

SIMILITUDES

En ambos grupos encontramos que para niñas y niños compartir tiempo, juegos y actividades con sus amigas y amigos es algo muy valorado que les genera felicidad. Como ejemplo de sus respuestas se encuentra: “me siento feliz cuando estoy con mi mejor amiga”, “me siento feliz cuando juego con mis amigos”, “me siento feliz cuando convivo con mis amigos”

Los espacios de diversión, juego y esparcimiento, por supuesto que les agrada muchísimo, compartirlos entre sus pares, su familia o solos, algunos de los ejemplos de sus respuestas son: “me siento feliz cuando voy a fiestas”, “me siento feliz cuando canto y bailo”, “me siento feliz cuando juego”

El sentirse reconocidas/os en algún aspecto, por las personas significativas para ellas/ellos o por si mismos, resulta también una causa de felicidad. Como ejemplos de sus respuestas encontramos: “me siento feliz cuando me escuchan o me ayudan”, “me siento feliz cuando me saco un 10 en el examen”

DIFERENCIAS

La familia fue mencionada por niñas y niños en el grupo 5°A, reafirmando la importancia que tiene en su desarrollo emocional. Algunos ejemplos de sus respuestas son: “me siento feliz cuando estoy con mi familia” “me siento feliz cuando veo a mi familia” Esto se podría explicar dado que algunos de los niños viven con sus familias de origen durante la semana escolar.

Las diferencias entre grupos en esta pregunta son mínimas, se refieren a ligeras variaciones en los porcentajes de cada categoría.

La cuarta frase fue “Cuando estoy con mis amigas/os me siento....”.

La intención de esta frase fue identificar nuevamente las emociones relacionadas con la otra esfera importante de su desarrollo que son los pares.

Las respuestas de niñas y niños en esta frase fueron agrupadas también por categorías, que posteriormente fueron clasificadas en emociones de bienestar, malestar y neutras. Esto se realizó en ambos grupos. (Figura 4)

Cuando estoy con mis amigos/os me siento...

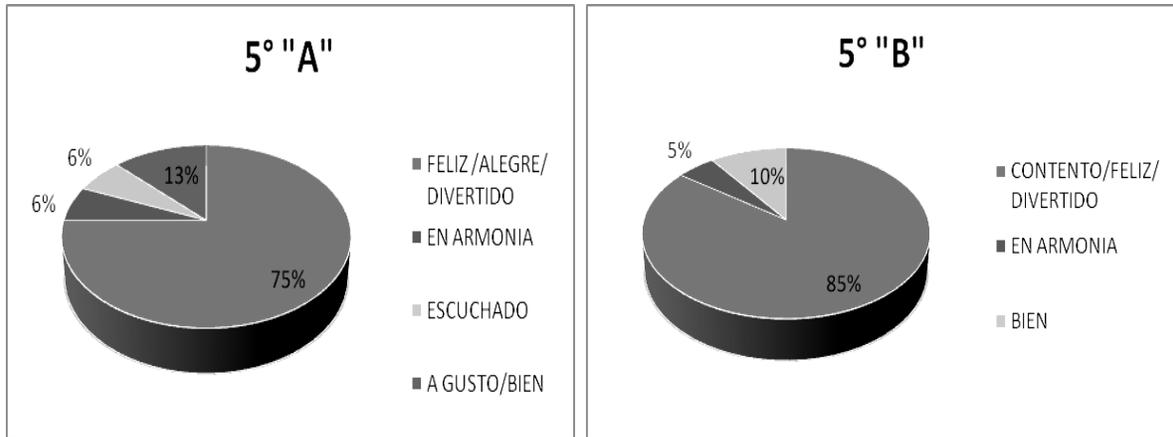


Figura 4. Cuando estoy con mis amigos me siento... (Ambos grupos).

SIMILITUDES:

Se reafirma nuevamente que los amigos y amigas en niñas y niños son muy importantes en el desarrollo emocional y social de esta población. Mencionan sentirse muy felices al estar con ellos. Ambos grupos lo reportaron con el mayor porcentaje. Un ejemplo de sus respuestas son: “cuando estoy con mis amigos me siento muy feliz”, “cuando estoy con mis amigos me siento contento”.

También reportan sentirse en armonía al estar con ellas y ellos. En un porcentaje más pequeño, alrededor del 10% reportaron sentirse bien con sus amigos. En su totalidad reportaron emociones de bienestar.

Esta etapa del desarrollo brinda la oportunidad de un aprendizaje externo, es decir, niñas y niños van aprendiendo quiénes son, cuáles son los códigos para relacionarse con los demás, qué es valorado para las otras personas, etc. a través de la mirada y la convivencia con la otredad. Los pares son acompañantes muy significativos en este proceso.

DIFERENCIAS:

Solo en 5° "A", se identificó una categoría que se refiere a sentirse escuchados/as por sus amigos, lo cual nos habla de que hay que fomentar la escucha entre ellos/as mismos/as, en las cosas que comparten, en cómo se relacionan.

La quinta frase fue "Cuando estoy solo/a me siento..."

Con esta frase se pretendió identificar qué emociones están relacionadas con el estar sola/o, en niñas y niños, buscando un poco de su experiencia. De la misma manera, las respuestas de ambos grupos se clasificaron en categorías, mismas que después agrupamos en emociones de bienestar, malestar y neutras. En esta frase se encuentra una gran variedad de respuestas en ambos grupos, las cuales explicaremos a detalle. (Figura 5)

Quando estoy solo/a me siento...

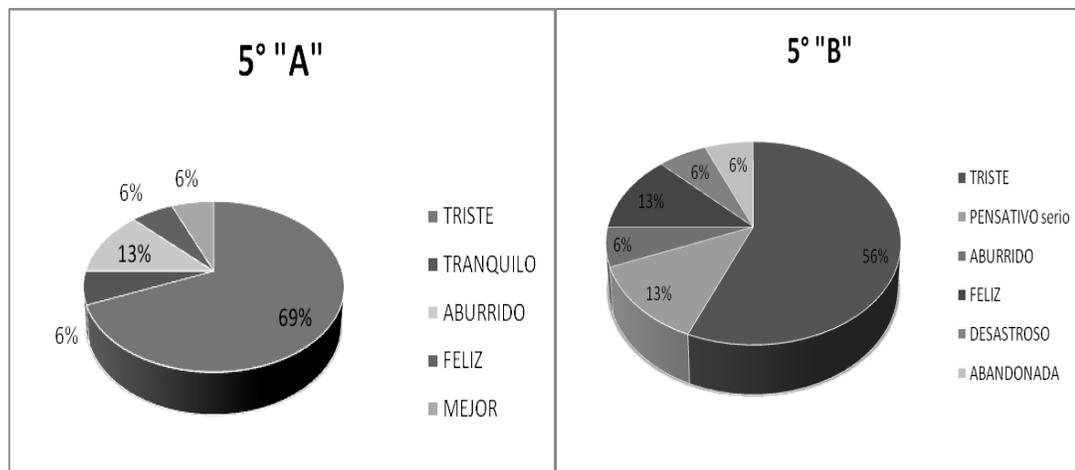


Figura 5. Cuando estoy solo/a me siento... (Ambos grupos)

SIMILITUDES

En ambos grupos el porcentaje mayor de respuestas, va en relación a sentirse tristes cuando están solos, lo cual hace entender que en ellos no es fomentado el encuentro consigo mismos/as como algo disfrutable o positivo, mas bien está asociado con situaciones negativas. Un ejemplo de sus respuestas son: “cuando estoy solo/a me siento triste”, “Cuando estoy solo/a me siento triste y enojada”

Comparten también un breve porcentaje, el sentirse aburridos/as al encontrarse solos. Los ejemplos son muy específicos: “Cuando estoy solo/a, me siento aburrido”.

En ambos grupos mencionaron el sentirse felices cuando están solos, aunque en un porcentaje muy pequeño. Un ejemplo de sus respuestas son: “cuando estoy sola, me siento feliz y cómoda”, “cuando estoy solo me siento feliz”, “cuando estoy solo me pongo a escuchar música y me siento feliz”

DIFERENCIAS

En el primer grupo un 6% de las respuestas se refiere a sentirse tranquilo cuando se encuentran solos/as. Esto refuerza la idea de que es importante compartir con ellas y ellos que hay diferentes maneras de estar solos/as y pueden ser disfrutables. Otra respuesta fue “cuando estoy solo me siento mejor”.

En 5° “B” nos encontramos otra categoría de sentirse “abandonada” y “desastroso”, donde sus respuestas fueron textuales con un 6% cada una. Y con un 13% encontramos la categoría de sentirse “pensativo y serio” como ejemplo de sus respuestas encontramos: “cuando estoy solo me siento pensativo y serio” y “cuando estoy sola me siento “pensativa y triste”.

Es evidente que hay que dotar a esta población de herramientas para auto conocerse y disfrutarse en compañía tanto como en soledad.

Finalmente encontramos que el 74% de sus respuestas son consideradas emociones de malestar, el 16% son respuestas consideradas neutras y un 10% corresponde a emociones de bienestar.

La preparación para la escucha emocional fue algo muy motivado por esta pregunta. Es tan notorio que no hay espacios dirigidos al contacto con el interior, que en cualquier etapa del desarrollo, se presentan dificultades en las personas para estar consigo mismas, de ahí surge la importancia de enseñarles a los niños y las niñas, estrategias que les permitan disfrutarse, por ejemplo: técnicas de relajación, de respiración, música de su agrado, etc. Haciéndoles saber que ellos/as tienen la capacidad para generar las condiciones para desarrollar sus propios espacios para estar a solas desde el disfrute.

Dinámica de Cierre ¿Qué aprendí? ¿Cómo me sentí?

Para evaluar si pudimos cumplir nuestros objetivos de conocer al grupo y generar un ambiente de confianza y diálogo, preguntamos qué fue lo que aprendieron y lo que sintieron en esta sesión. Las respuestas que nos dieron, también fueron agrupadas en categorías. (Figura 6)

Familiarización ¿Qué aprendí?

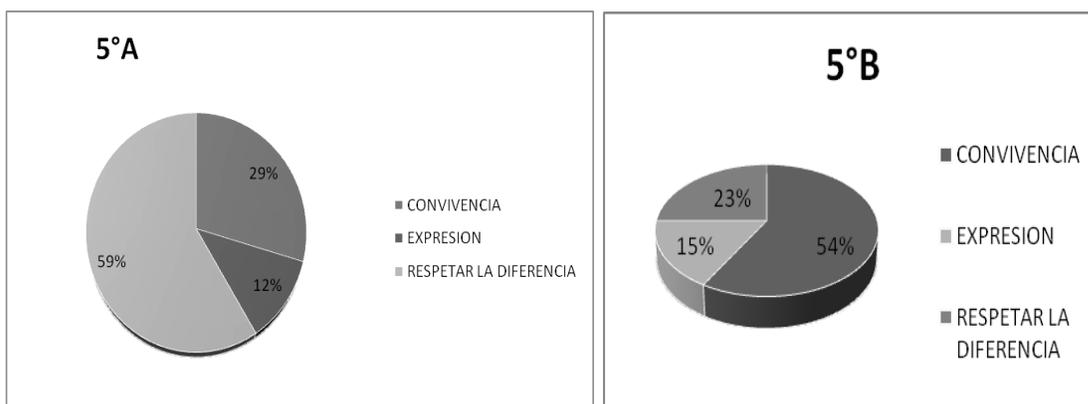


Figura 6. Familiarización ¿qué aprendí? (Ambos grupos)

SIMILITUDES

Ambos grupos comparten las mismas categorías, una de las de mayor porcentaje es la convivencia, ellos y ellas reportaron haber convivido mas cercanamente con sus compañeras/os. Como ejemplo de sus respuestas encontramos “todos aprendimos a convivir y pasarla bien”, “aprendí a convivir sin pelear ni decir cosas”. Fomentamos mucho lo valioso de expresarse con libertad y también con respeto, de tal manera que fue mencionado en ambos grupos como sus principales aprendizajes. Como ejemplo de sus respuestas se tiene: “aprendí a sacar el miedo de nuestras expresiones”, “expresar mis emociones sin miedo”, “aprendí a decir lo que pienso”

En ambos grupos, encontramos una categoría de respetar la diferencia, con un 59% en 5°A y un 23% en 5°B y de sus respuestas, como ejemplo de éstas se observa: “aprendí a respetar lo que piensan los demás”, “aprendí a respetar al que está hablando”. Esta categoría también fue de las de mayor porcentaje en cada grupo.

DIFERENCIAS

Según éstos resultados, se observa que a pesar de que ya eran un grupo constituido y que ya se encontraban a la mitad de su ciclo escolar, este tipo de actividades propició convivir de manera más cercana, hablando de sus vivencias y emociones personales. Se ha reforzado mucho, la importancia de expresar sus pensamientos, valorando cada opinión por parte de las facilitadoras y fomentando esto en el grupo en general.

Buscando como se habían sentido niñas y niños en esta sesión, justamente reforzando la importancia en el grupo de hablar de las emociones, pudimos clasificar sus respuestas en diferentes categorías, mismas que también comparten ambos grupos, estas son: “sentimientos de bienestar” y “Convivencia”. (Figura 7)

Familiarización ¿Cómo me sentí?

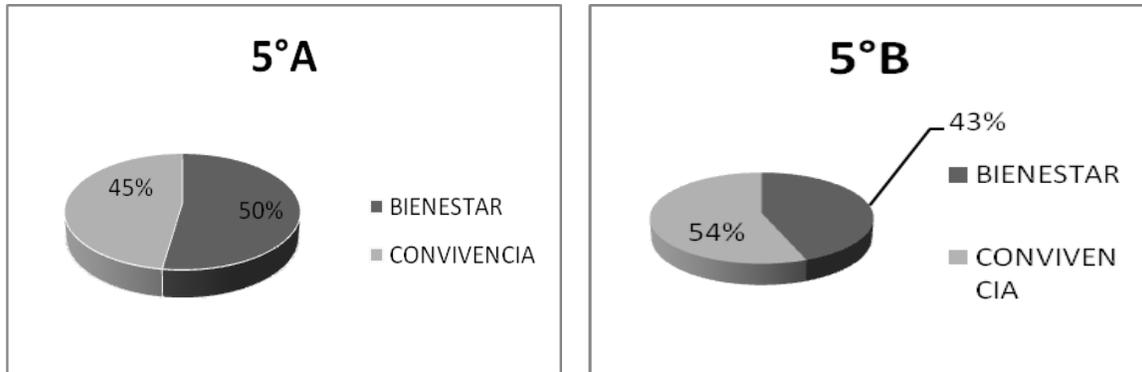


Figura 7. Familiarización ¿cómo me sentí? (Ambos grupos)

SIMILITUDES

Ambos grupos comparten las mismas categorías, la diferencia en los porcentajes es mínima. Los sentimientos de bienestar prevalecen, como ejemplo de respuestas encontramos: “me sentí feliz por trabajar juntos”, “me sentí feliz por compartir mis emociones”.

La convivencia la mencionan de manera muy significativa en las emociones. Como ejemplo de sus respuestas “me sentí trabajando en grupo”, “feliz por conocer más de los demás”

ANÁLISIS GENERAL

A manera de conclusión, ser parte de un grupo social es de suma importancia, es donde se ponen en práctica todo lo que van acumulando en la experiencia, en niños y niñas, la pertenencia a la familia y al grupo de amigos resulta ser muy nutritivo a su desarrollo.

Las relaciones afectivas son muy importantes para los niños y las niñas en esta edad, los lazos de amistad les regalan seguridad y el saberse pertenecientes a un grupo. La familia resulta ser indispensable para el desarrollo en lo emocional y social de cada niño y niña. Para esta población los momentos y los espacios compartidos con la familia son generadores de bienestar.

De la misma manera, las relaciones con los pares son de gran relevancia para niñas y niños, producen diversas emociones, de bienestar y también de malestar como lo podríamos ver en las burlas y el bullying que se presenta frecuentemente en el ambiente escolar.

Para niñas y niños, estar a solas es vivido en su mayor parte, como una experiencia de malestar, está muy asociado a la tristeza y el aburrimiento. La necesidad de reconocimiento es algo que identifican muy claramente y que les genera mucho bienestar cuando es cubierta y enojo cuando hay una carencia en esto.

Más específicamente, la agresión física, verbal y la falta de reconocimiento, son las causas que provocan más enojo entre ellas y ellos.

La elección que se realizó de los cuentos que se utilizaron en esta investigación, se da a partir de los resultados obtenidos en esta sesión de familiarización.

Se utilizó como primer cuento “La pantera que no sabía quién era” dado que el mensaje del mismo va en dirección a aceptarnos y reconocernos tal cual somos, para ser reconocidos por los demás.

“Jana, la niña enfadada” se eligió, pues encontramos que el enojo, niñas y niños lo viven constantemente en su ambiente, de nuevo en sus relaciones familiares y con sus pares. Los mensajes principales que Jana nos comparte, son “cuando estamos enojados, dejamos de ver las cosas buenas”, “solo, aceptando a los demás con lo bueno y lo malo, es que podemos ser felices” y dado que el enojo en ellos es generado principalmente cuando se sienten agredidos en diferentes niveles o al no sentirse considerados y valorados, nos parece muy importante

dotar a esta población de herramientas que les permita expresar sus emociones de maneras adecuadas para ellos y ellas, aprendiendo a identificarlas y después a canalizarlas.

Podemos concluir que cumplimos nuestro objetivo al detectar las necesidades emocionales de ambos grupos, generando un ambiente de confianza y diálogo.

SESION 2:

CUENTO DE SABIDURIA:

“LA PANTERA QUE NO SABÍA QUIEN ERA”.

OBJETIVO:

Transmitir el mensaje del cuento de sabiduría, integrándonos de nuevo en el grupo generando un ambiente de confianza y una adecuada preparación para la escucha del cuento.

En este cuento aparece el miedo a ser diferente y sentirse rechazada por ello. La pantera, va en busca de su identidad.

MENSAJE RESILIENTE:

"Cuando no te reconoces y no te gustas, te invisibilizas"

"Si reconoces quién eres, y aceptas la diferencia con los y las demás te puedes integrar a tu grupo y ser reconocido/a"

PROCEDIMIENTO:

En el análisis de la segunda sesión, se reportan las similitudes y diferencias encontradas entre ambos grupos en las respuestas de niñas y niños, no se reportan diferencias de género, pues al analizar los datos no hubo indicadores relevantes que nos hablaran del género como una variable en la vivencia de niñas y niños.

En esta segunda sesión se tomaron en cuenta dos dinámicas realizadas, la primera es el resultado del primer cuento de sabiduría compartido con los grupos en la cual se les pide que realicen un dibujo que exprese lo que aprendieron del cuento y le escriban a su dibujo una frase, y éste tomó para el análisis sobre el aprendizaje de este cuento. La segunda dinámica que se tomó en cuenta es la recolección final del aprendizaje, esta dinámica ya fue explicada en la sesión de familiarización.

DINÁMICA DE DIBUJO.

Después de contarles el cuento de “La pantera que no sabía quién era”, se les pidió a los niños y niñas que hicieran un dibujo y en él escribieran una frase sobre el aprendizaje que les dejó la pantera. Las respuestas de niñas y niños en esta dinámica, fueron agrupadas por categorías, posteriormente estas, fueron clasificadas de acuerdo a los mensajes del cuento. Niñas y niños respondieron de una manera muy cooperadora y plasmaron el sentido que el cuento les generó. Cada respuesta iba en relación a la aceptación e integración del mensaje del cuento, escrito en distintas frases.

Para el grupo 5°A las 5 categorías de sus frases fueron: “no importa la apariencia” con 34%, “todos somos diferentes” con 22%, “ser lo que quieras ser” con 22%, el proceso de búsqueda de sí misma que tiene la pantera en el cuento con 11% y “amor y felicidad” (el final del cuento) con el 11% de las respuestas. (Figura 8)

Dentro de las frases mencionadas por los niños y las niñas podemos encontrar: “Basta con un solo reflejo para darse cuenta de lo que eres.” “Que una persona no

tiene que sentirse mal por cómo te ves, eres especial, no importa lo que te digan mal de ti.”

En el grupo 5°B, se encontraron 4 categorías en sus frases: “hay que valorarnos y aceptar lo que somos y tenemos” con 33%, “no importa la apariencia” con 28%, “todos somos diferentes” con 22% y el proceso de búsqueda con 17%. (Figura 9.)

En este grupo los niños y las niñas mencionaron frases como: “Cuando llega el amor, la felicidad, el cariño y aprendes a reconocerte a ti mismo, te puedes valorar.” “La pantera me enseñó a valorar como soy”

Frases del cuento “La pantera que no sabía quién era”

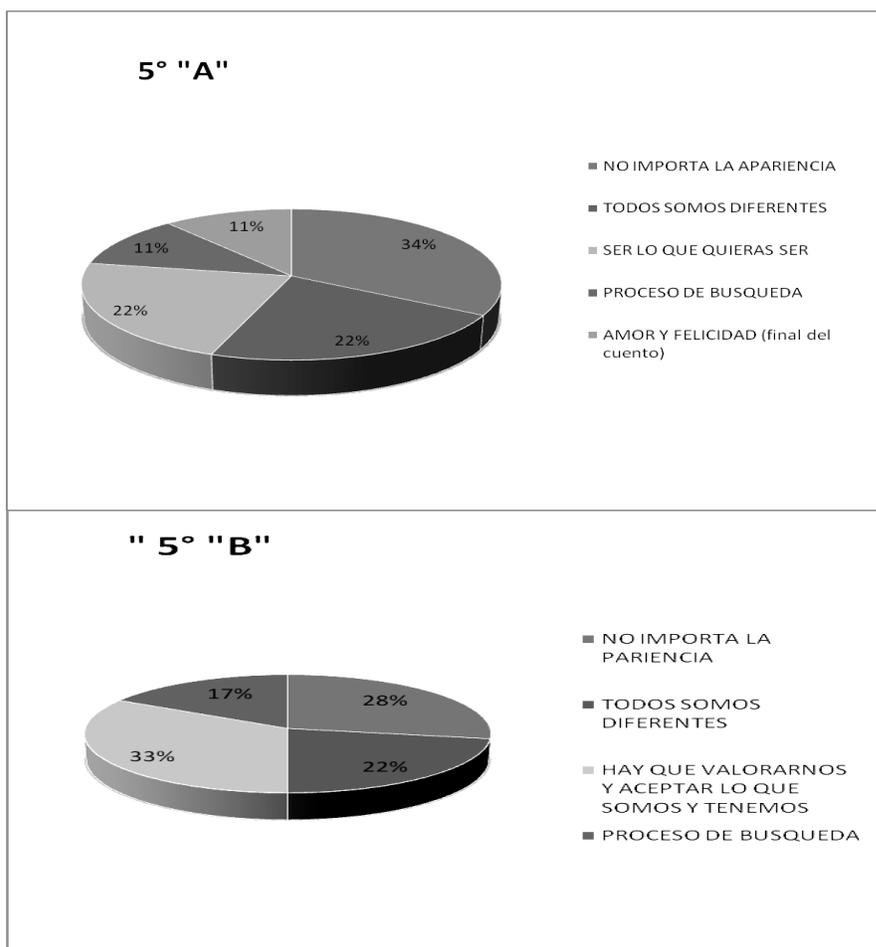


Figura 8 y 9. Categorías del grupo 5°A y 5°B. Frases del cuento “La pantera que no sabía quién era”

SIMILITUDES.

En cuanto a similitudes en los dos grupos podemos destacar que hay tres categorías que se repiten en los dos grupos que son: “no importa la apariencia”, “todos somos diferentes” y el proceso de búsqueda, lo cual nos indica que los aprendizajes del cuento en ambos grupos aunque no fueron los mismos o tuvieron el mismo porcentaje, giraron en torno a esos mensajes del cuento.

DIFERENCIAS.

La primera diferencia está en dos categorías que sólo aparecen en el grupo 5°A, “ser lo que quieras ser” y “amor y felicidad”, lo cual nos indica que en este grupo hubo distintos aprendizajes del cuento a los que hubo en el segundo grupo.

Las primeras 3 categorías que aparecen en el gráfico 8, se refieren a la comprensión del mensaje resiliente y las categorías 4 y 5 se refieren a un solo momento del proceso. Algunos, se quedaron con un fragmento de la historia, resaltando el desenlace, como el amor y la felicidad como la solución al conflicto, o se situaron en el proceso de buscar respuestas. . Por lo tanto, la mayor parte de los niños y niñas captaron adecuadamente el mensaje del cuento.

Otra de las diferencias entre los grupos es una categoría que sólo aparece en el grupo 5°B resalta con el porcentaje más alto (33%) la categoría de “hay que valorarnos y aceptar lo que somos y lo que tenemos”.

Para el grupo 5°B, las primeras tres categorías que aparecen en el gráfico 2, se refieren a la comprensión del mensaje del cuento y sólo la categoría del proceso de búsqueda, que tiene un porcentaje menor, se refiere a una parte del proceso del cuento.

DINÁMICA DE CIERRE: ¿QUÉ APRENDÍ?

En esta dinámica se les pedía a los niños y a las niñas que al final de la sesión, de manera voluntaria, nos dijeran que habían aprendido del trabajo hecho durante ese día.

Las y los niños nos hacen evidente su integración del mensaje, regalando un alto porcentaje de sus respuestas en la valoración de si mismos, y la oportunidad de expresarse más libremente.

En el caso de esta sesión para el grupo 5°A los aprendizajes se agruparon en las categorías: “todos somos diferentes/valiosos” con 60% de las respuestas, “expresarnos” con 33% de las respuestas y “somos iguales” con 7% de las respuestas. (Figura 10).

Algunos ejemplos de las respuestas que nos dieron son las siguientes frases: “derecho a que te respeten/no se burlen”, “somos valiosos”

Para el grupo 5°B, fue más significativa la convivencia, el ambiente generado para que ellas puedan fluir con más libertad. Las categorías de los aprendizajes fueron: “convivencia/confianza” con 50% de las respuestas, “todos somos diferentes/especiales” con 25% de respuestas, “valorarnos y aceptarnos” con 19% de respuestas y por último el proceso de búsqueda con 6% de las respuestas. (Figura 11)

Algunas respuestas dadas por los integrantes de este grupo fueron: “todos tenemos un lugar importante en la vida”, “a sentir confianza en mis compañeros”.

¿Qué aprendí?

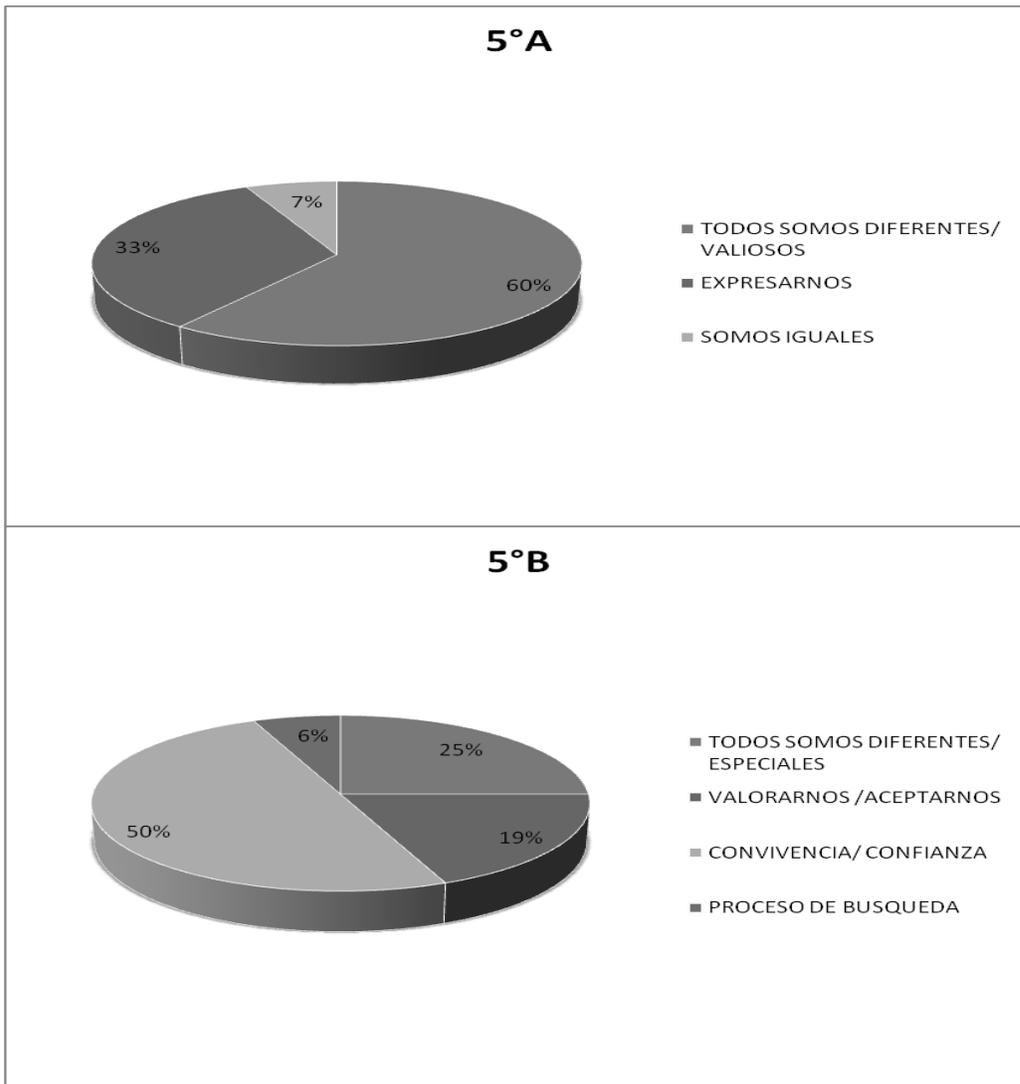


Figura 10 y 11. Aprendizajes finales grupo 5°A y 5°B, “La pantera que no sabía quién era”

SIMILITUDES.

En ambos grupos se vio reforzado un mensaje sobre la diferencia de unos y otros, así como el valor de sí mismo como un aprendizaje importante en esta sesión.

DIFERENCIAS.

En el grupo 5°A, se da relevancia a la expresión como aprendizaje, lo cual es muy valioso para el trabajo del grupo en general.

En el caso del grupo 5°B se resalta la convivencia y la confianza con los compañeros y compañeras como el aprendizaje más relevante, así como la aceptación y valorarse a sí mismo y a los otros.

DINÁMICA CIERRE: ¿CÓMO ME SENTÍ?

Para la pregunta de ¿cómo me sentí? Los resultados fueron los siguientes:

A partir de esta intervención, se generó una diversidad de emociones. Al plantear un tema que nos lleva a tocar el interior, a través del cuento, niñas y niños reaccionan de diferentes formas, mostrando que no es algo común en su dinámica, pensar en si mismos.

En el grupo 5°A encontramos las categorías: bien con 56%, tranquilo con 17%, triste con 22%, en confianza con 5%.

Para el grupo 5°B tenemos distintas categorías que son: bien con 42%, penoso/a con 34%, raro, con miedo y confiable que tienen 8% cada una.

¿Cómo me sentí?

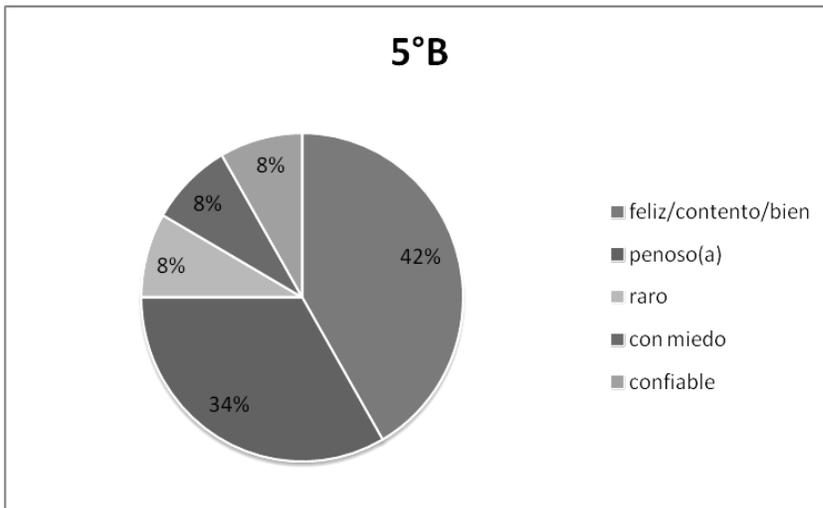
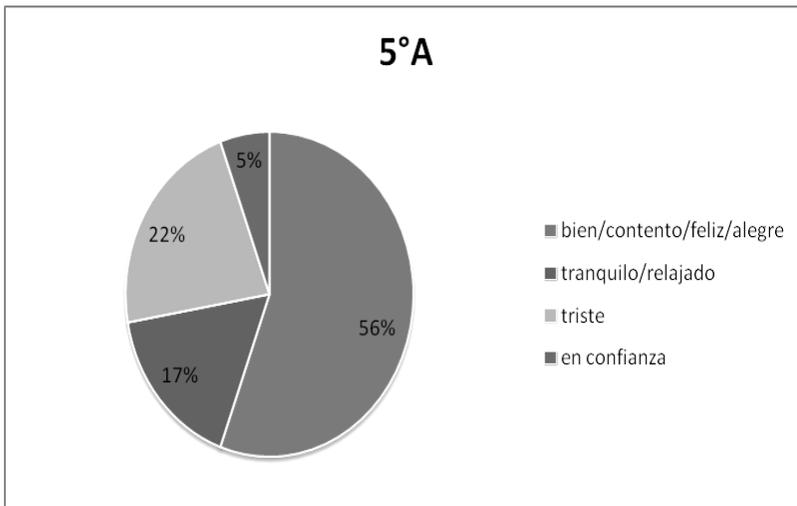


Figura 12. ¿Cómo me sentí? (Ambos grupos)

SIMILITUDES.

La similitud que encontramos en ambos grupos fue la categoría de “bien/contento/feliz/alegre” que en ambos grupos es la de mayor porcentaje, indicando que gran parte de las niñas y los niños sintieron una emoción de bienestar durante la sesión.

DIFERENCIAS.

Podemos notar distintas categorías en ambos grupos, en el grupo 5°A se resalta la tranquilidad o la relajación, lo cual nos indica que la dinámica de relajación realizada fue importante para una parte de los niños y niñas.

Sin embargo, también notamos categorías distintas en los grupos que giran en torno a sensaciones de malestar como podrían ser: triste, penoso, con miedo. Notamos en ambos grupos dificultad para confiar en los pares y miedo a la burla como constante. Estas categorías se encuentran de manera más evidente en el grupo 5° “B”

ANÁLISIS GENERAL.

Como resultados relevantes de la lectura del primer cuento y el trabajo que se hizo en torno a él en esta sesión, podemos encontrar varios aprendizajes que los niños y las niñas reportaron, que están directamente relacionados con el mensaje resiliente del cuento “Si te reconoces a ti mismo, los demás podrán hacerlo”. Es el caso uno de los aprendizajes de las frases y aprendizajes finales del grupo 5°A, “todos somos diferentes” que aparece en ambas dinámicas.

Encontramos aprendizajes relacionados con la forma de trabajo que se llevó a cabo con los niños y las niñas, como se muestra en el aprendizaje final del grupo 5°B, en el cual resaltan la convivencia y la confianza que se genera en el grupo a partir del trabajo realizado y del cuento que se ha compartido con ellos y ellas.

En general, el cuento de la pantera cumple su objetivo transmitiendo un mensaje resiliente a los niños y las niñas, visualizando sus diferencias y similitudes, valorándose a sí mismos (no sólo por lo físico) y valorando las relaciones de convivencia y confianza que pueden tener con sus pares.

En el Anexo 2, se presentan algunos de los dibujos que crearon los niños y las niñas sobre el cuento de la pantera, resaltando también su capacidad creativa e imaginación durante este trabajo.

SESION 3:

REFORZAMIENTO “LA PANTERA QUE NO SABÍA QUIEN ERA”.

OBJETIVO:

Reforzar los mensajes principales del cuento, así como el aprendizaje que niñas y niños obtuvieron del mismo, realizar actividades que les permitan integrar estos mensajes a su vida cotidiana.

PROCEDIMIENTO:

En el análisis de la tercera sesión, se reportan las diferencias encontradas entre ambos grupos en las respuestas de niñas y niños.

En este análisis se toma en cuenta los dibujos que los niños y las niñas hicieron de “Este/esta soy yo”. Y posteriormente, la recolección de los aprendizajes finales durante esta intervención, esta dinámica ya fue explicada en la sesión anterior.

DINÁMICA ESTÉ/ESTA SOY YO.

En esta dinámica se pide a los niños y a las niñas que realicen un dibujo con el título “Esta/ este soy yo”, donde expresen quienes son, y que los hace diferentes de los demás.

SIMILITUDES

En ambos grupos se encuentra una tendencia a copiarse entre compañeros y compañeras, se les pidió continuamente que evitaran copiar a los/as otros/as.

En el grupo 5°A se observa en los dibujos de los niños y las niñas, que se definen por las actividades que comparten y que disfrutan, así como por las actividades y cosas que no les agradan. Hay un sentido de ser diferente de los otros/as por estos detalles.

En este grupo se generaron dibujos muy parecidos o casi iguales, a pesar de que se les dio a los niños y las niñas la instrucción de no copiarse, lo hicieron. En el Anexo 6 se presentan algunos de estos dibujos que son muy similares.

En este grupo varios de los dibujos se dividieron en lo que me gusta y lo que no me gusta. Los niños tuvieron factores en común, repitiendo por ejemplo, el interés por las computadoras, los videojuegos y el fútbol. En el caso de las niñas, presentan también dibujos similares en su formato pero con diferencias en sus gustos.

En el grupo 5°B encontramos la similitud con el grupo anterior de que los niños y las niñas se definen por sus gustos, por sus intereses y actividades. En los dibujos representan diferencias lo que les gusta o no les gusta, por ejemplo: una de las niñas del grupo divide en dos su dibujo, de un lado representa el amor, los deportes, la música, una estrella y las mariposas; del otro lado de su dibujo escribe el nombre de todos sus compañeros niños con el título “no me gusta”.

También se presentaron varios dibujos donde el niño o la niña solo se dibujaron a sí mismos y mismas en la hoja, se reconocen sin necesidad de resaltar las actividades que realizan o lo que les gusta o no.

El tema del amor, el enamoramiento, aparece en este grupo con menor frecuencia que en el grupo 5°B, sin embargo, también se presenta.

Un tema que empieza a mostrarse en los dibujos es el amor, varios dibujos de los niños y las niñas representan corazones con el nombre de alguien, palabras de amor dirigidas a una persona del sexo opuesto, marcando en algunos y algunas el inicio de las relaciones de noviazgo como parte de su desarrollo.

Los niños en general hacen dibujos menos elaborados. Es un dibujo recurrente el presentar grafitis en sus dibujos.

Otra similitud es que se notan actividades estereotipadas como masculinas en los dibujos de los niños y actividades estereotipadas como femeninas en los dibujos de las niñas. Lo cual nos habla de roles de género marcados en su forma de verse a sí mismos y mismas. En el grupo 5°B, sin embargo, hay una niña que escribe en su dibujo “No rosa, no flores, no femenina”, resaltando de las demás por el distanciamiento de lo considerado propio de las niñas.

DIFERENCIAS

En las diferencias se puede notar que los niños y las niñas del grupo 5°B reaccionaron mejor a la instrucción de no copiar sus dibujos e incluso se separaron para dibujar.

No se encontraron otros elementos significativos que marquen una distinción entre un grupo y otro.

DINÁMICA CIERRE. ¿QUÉ APRENDÍ?

En la dinámica de cierre, los niños y las niñas refuerzan algunos aprendizajes generados en la sesión del cuento de “La pantera que no sabía quién era”.

En el caso del grupo 5°A los aprendizajes se categorizan en: “respetar/escuchar” con 50% de las respuestas, “expresarme/confiar” con 30% de respuestas y “otro” con 20% de respuestas.

Por ejemplo, los niños y las niñas mencionaron que aprendieron lo siguiente: “A escuchar a mis amigos y ver cómo se sienten”, “No debe dar pena que todos sepan quién eres”. (Figura 13)

Los aprendizajes del grupo 5°B se categorizaron en: “respetar y escucharse” con 83% de respuestas y “compartir” con 17% de las respuestas.

Dentro de los aprendizajes los niños y niñas dijeron: “respetar a los demás”, “no interrumpir”, “no burlarnos”. (Figura 14)

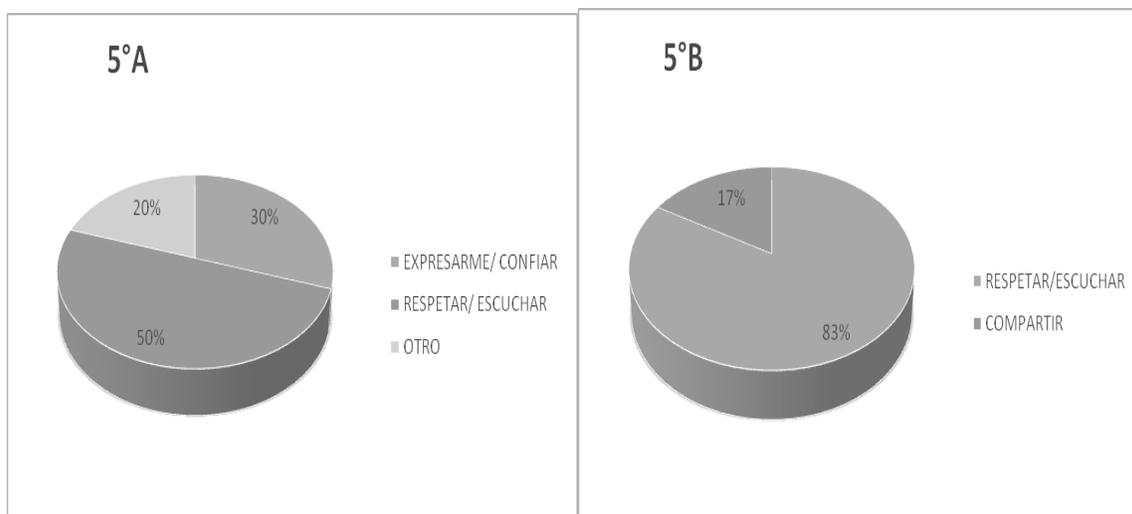


Figura 13 y 14. Aprendizajes sesión de reforzamiento “La pantera” 5°A y 5°B

SIMILITUDES.

En las similitudes podemos resaltar el respeto y la escucha como aprendizaje principal en ambos grupos, lo cual nos habla del reforzamiento de parte del objetivo planteado en la sesión de aplicación del cuento de “La pantera...”, ya que se buscaba la construcción de bienestar personal y colectivo, para lo cual estos dos aprendizajes son esenciales.

DIFERENCIAS.

Al pensar en las diferencias, en el grupo 5ºA también vemos reforzada otra parte del objetivo generado en la sesión anterior en la categoría “expresarme y confiar”, ya que indica que se propició la confianza en sí mismos/as y de nuevo construcción de bienestar personal y colectivo.

DINÁMICA CIERRE. ¿CÓMO ME SENTÍ?

En esta sesión también tomamos respuestas voluntarias a la pregunta ¿Cómo me sentí?, para conocer lo que sintieron los niños y las niñas durante esta sesión, a veces daban más de una respuesta, de lo cual resultaron muy variadas categorías, como se muestra en la figura 15 y 16.

¿Cómo me sentí?

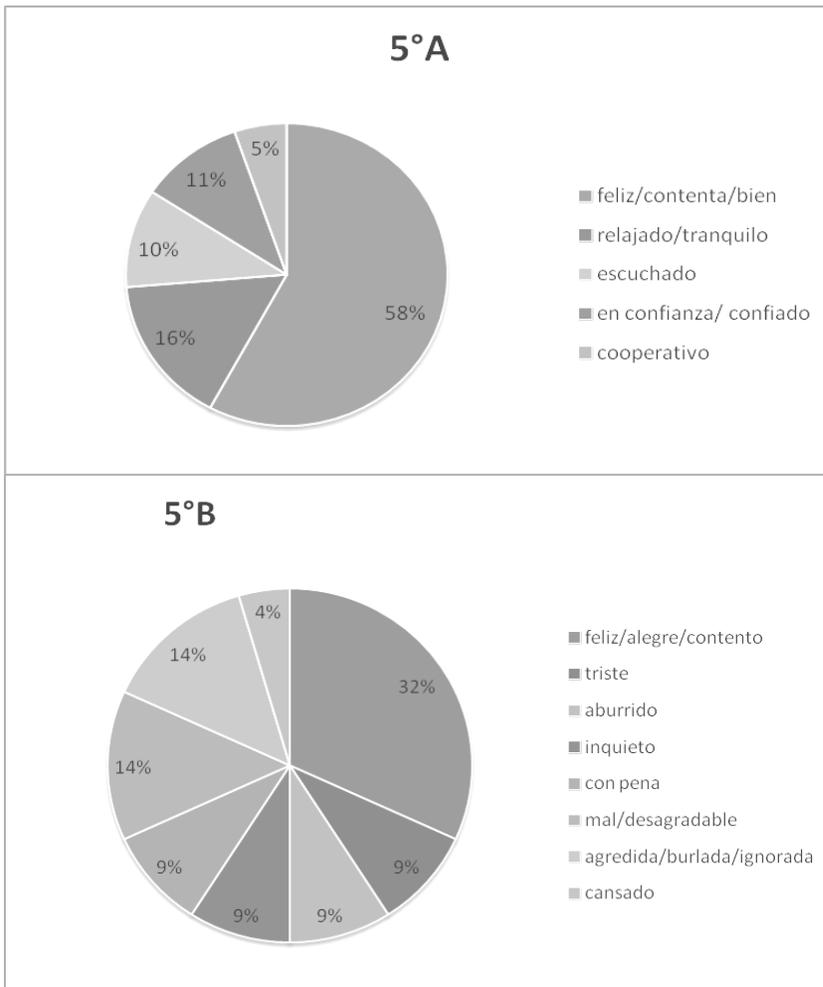


Figura 15 y 16. Sesión Reforzamiento “La pantera...” ¿Cómo me sentí? 5°A y 5°B

SIMILITUDES

En cuanto a similitudes sólo podemos encontrar la categoría “feliz/alegre/contento/bien” que aparece en ambos grupos con el mayor porcentaje. Niños y niñas se muestran muy cooperadores con el trabajo y eso se reflejó en sus emociones.

DIFERENCIAS

Sin embargo hay claras diferencias en el trabajo que se dio en ambos grupos ya que en el grupo 5°A sólo se reportan sentimientos de bienestar. Mientras que en el grupo 5°B, varias de las categorías reportan un malestar. Retomando los resultados de la sesión anterior, este grupo ya reportaba un mayor porcentaje de sentimientos de malestar cuando se les preguntó cómo se sentían. Ese malestar latente se expresó al presentarse una situación de burla en el grupo, cabe mencionar que se dio una retroalimentación por parte de las facilitadoras para prevenir que esta situación se repitiera. Se reforzó la idea de que expresar las emociones es muy valioso, es muy importante detenerse a escuchar cómo se sienten los y las demás porque a veces surgen malos entendidos y las personas ponemos guardar emociones de malestar. De igual manera las disculpas pueden ayudar a que la persona que se sintió agredida pueda recuperar la apertura para seguirse relacionando con sus compañeros/as. La idea de solucionar estas situaciones fue muy bien recibida por el grupo, se fomentó la escucha individual y también grupal.

ANÁLISIS GENERAL.

Al analizar el trabajo de esta sesión, se puede resaltar el aprendizaje colectivo de las niñas y los niños, que mencionan en la sesión anterior. Se hace referencia a aprendizajes de confianza para compartir y convivir en grupo y respeto a la diferencia.

Lo cual se ve repetido en la sesión de reforzamiento, donde se encuentra como relevante ese aprendizaje de escuchar y respetar al otro y a la otra.

Se puede concluir que “La pantera que no sabía quién era”, así como el trabajo de escucha y de convivencia que se realiza con los niños y las niñas, está favoreciendo la convivencia grupal y la utilización de recursos resilientes para convivir con sus pares.

Al realizar sus dibujos, los niños y las niñas fueron confiando en sus compañeros/as y mostraron lo que habían plasmado sobre “este/a soy yo”, permitiéndoles la oportunidad de conocer de otra forma a sus pares y permitiéndoles ejercitar la expresión, la escucha y el respeto que estaban aprendiendo a partir de la sesión pasada.

Dentro de los roles de género que los niños y las niñas han aprendido, se notan actividades estereotipadas como masculinas en los dibujos de los niños y actividades estereotipadas como femeninas en los dibujos de las niñas. (Anexo 4)

Los objetivos planteados se están llevando a cabo en cada grupo, lo cual nos indica que el cuento está respondiendo a las necesidades detectadas en la familiarización con los grupos con los que se está trabajando.

Sin embargo hay claras diferencias en el trabajo que se dio en ambos grupos ya que en el grupo 5°A sólo se reportan sentimientos de bienestar. Mientras que en el grupo 5°B, varias de las categorías reportan un malestar. Retomando los resultados de la sesión anterior, este grupo ya reportaba un mayor porcentaje de sentimientos de malestar cuando se les preguntó cómo se sentían. Ese malestar latente se expresó al presentarse una situación de burla en el grupo, cabe mencionar que se dio una retroalimentación por parte de las facilitadoras para prevenir que esta situación se repitiera.

SESIÓN 4:

CUENTO DE SABIDURIA:

“JANA, LA NIÑA ENFADADA”

OBJETIVO:

Transmitir el mensaje del cuento de sabiduría, integrándonos de nuevo en el grupo generando un ambiente de confianza y una adecuada preparación para la escucha del cuento.

En este cuento, Jana está enfadada con toda su familia, percibiéndola solo desde lo negativo. Al reflexionar va integrando que todas las personas tenemos aspectos positivos y negativos, lo que le permite percibir lo que si le gusta de su familia

MENSAJES RESILIENTES:

"Cuando estamos enojados, vemos a las personas solo con sus aspectos negativos y no vemos las cosas buenas que nos dan".

"Puedes transformar la manera de relacionarte; a partir del reconocimiento de las partes agradables y desagradables".

PROCEDIMIENTO

En este análisis se reportan las similitudes y diferencias encontradas entre ambos grupos en las respuestas de niñas y niños, no se reportan diferencias de género, pues al analizar los datos no hubo resultados significativos que nos hablaran del género como una variable en la vivencia de niñas y niños.

Para el análisis de resultados de esta sesión, tomamos en cuenta dos dinámicas realizadas.

La primera de ellas, dirigida a obtener lo que aprendieron niños y niñas después de haberse leído el cuento. Consistió en pedirles que realizaran un símbolo con una barra de plastilina, que representara lo que les enseñó el cuento de “Jana, la niña enfadada” y que al terminar, escribieran una frase que explicara el significado de su símbolo.

La dinámica de cierre fue la segunda que se tomó en cuenta para la realización de este análisis. Consistió en que antes de finalizar la sesión, se colocaron al frente del salón, dos rotafolios, el primero con la pregunta ¿Qué aprendí? Y el segundo con la pregunta ¿Cómo me sentí?. Las facilitadoras hicieron ambas preguntas al grupo y escribieron las respuestas de quienes quisieron compartir. De acuerdo a los resultados obtenidos en esta sesión, todas las respuestas de niños y niñas fueron agrupadas por categorías, para facilitar el análisis.

DINÁMICA SÍMBOLO DE PLASTILINA

Las frases de niños y niñas fueron agrupadas por categorías en ambos grupos, sin embargo las diferencias que presentan son mínimas, que serán detalladas más adelante.

En ambos grupos se encontró que las categorías van en relación a 3 momentos del cuento: el conflicto, el proceso y la parte final del cuento. (Figura 17 y 18)

Frases del cuento “Jana la niña enfadada”

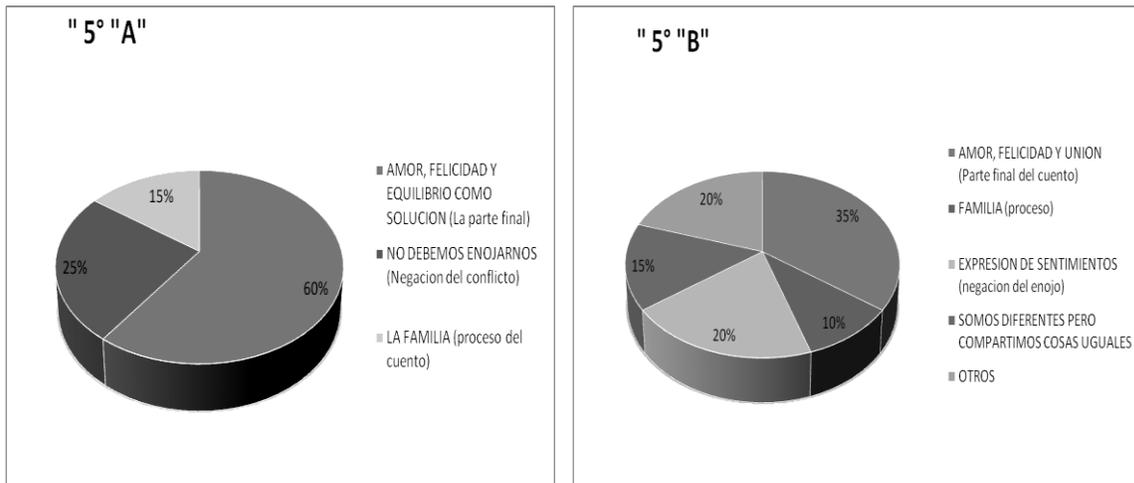


Figura 17 y 18. Categorías en las frases Jana 5° "A" y 5° "B"

SIMILITUDES

En un porcentaje entre el 20 y el 25%, en ambos grupos, las respuestas de niños y niñas van en relación a negar el conflicto, es decir, no identifican el mensaje principal del cuento, más bien reflejan la idea de que no debemos sentir enojo o solo se refieren a la expresión de los sentimientos. Sin embargo también presentan diferencias que se explican más adelante.

Entre el 10 y 15% de las respuestas, van dirigidas más bien al proceso del cuento, se centraron en la importancia de la familia como lo más relevante para ellas y ellos en el cuento. Como ejemplo de sus respuestas tenemos: “Jana era muy enojona pero cuando entro a las 3 casas aprendió que la familia es muy valiosa y ella no supo valorarla”, “Mi símbolo es un corazón y aprendí que aunque nuestros papás nos castiguen siempre los vamos a querer”, “Significa que no importa tu forma de ser siempre serás importante para tu familia”.

En ambos grupos hay una categoría que se refiere a la parte final del cuento, resaltan el amor, la felicidad, el equilibrio y la unión como la resolución del conflicto, las diferencias específicas, se detallan más adelante.

DIFERENCIAS

Las categorías que se refieren a la negación del conflicto tienen un nombre distinto en cada grupo. En 5° “A” la categoría se llama “No debemos enojarnos” porque las respuestas de niños y niñas se refieren a la negación del enojo muy específicamente. Como ejemplo de sus respuestas tenemos: “no debes enojarte mucho y tener más paciencia” “para mí significa que no siempre tenemos que estar enojados con nuestra familia o amigos”.

En 5° “B” la categoría es nombrada “Expresión de sentimientos”, pues sus respuestas se referían a los sentimientos en general y no a una emoción específica, como ejemplo de sus respuestas tenemos: “una bola de sentimientos revueltos y confundidos”, “Significa un corazón con tristeza y lo amarillo es un poco de felicidad”

En 5° “A” la categoría referente a la parte final del cuento se llama: “Amor, felicidad y equilibrio como solución”, en este grupo represento un 60% de las respuestas, mostrando que lo más significativo para niñas y niños, fue la solución del conflicto. Resaltan emociones de bienestar, un ejemplo de sus respuestas son: “significa que debes querer y ser feliz con los demás”, “significa felicidad, paz y equilibrio”, “para mí significa que hay que amar porque Jana tenía mucho enojo y después aprendió a querer a su familia”.

En 5° “B” esta categoría se llama: “Amor, felicidad y unión”, sin embargo el porcentaje es notoriamente menor que en el grupo anterior, con un 35% de las respuestas. También mencionan la parte final del cuento, como lo más significativo para ellas y ellos. Como ejemplo de sus respuestas tenemos: “Mi símbolo significa sentir cosas distintas, unión familiar que llega al corazón”, “yo hice una cadena como símbolo porque cada eslabón representa una persona y los hice junto porque simboliza a la unión”, “esto es la representación del amor en mi familia”, “es una bola de felicidad”.

En el mismo grupo encontramos dos categorías más, una de ellas es “somos diferentes pero compartimos cosas iguales”, las respuestas que tenemos aquí, resaltan una idea de respeto por la diferencia, como ejemplo de sus respuestas tenemos: “no importa como seas, bonito, feo, enojón o feliz todos somos iguales”, “el mío representa un punk y uno emo, no importa que tengan diferentes gustos”. Esta categoría representa un 15% de las respuestas.

Como última categoría encontramos “otros” pues las respuestas que nos mostraron resaltan cosas diferentes entre sí, como ejemplo tenemos: “dos niños jugando e inventando juegos nuevos son muy amigos”, “mi creación significa los dos corazones, dos niños que me gustaban uno se llama Paco y otro Einer pero soy muy pequeña para ello”. Estas respuestas no están muy relacionadas con el cuento.

Sin embargo, las respuestas de esta categoría nos permiten reconocer la importancia que tiene para los niños y las niñas de esta edad la relación con los pares y el inicio de sentimientos de atracción como algo relevante en sus vidas, lo cual se había revisado como algo importante en el desarrollo psicológico de los niños y niñas en las edades de 10 a 12 años. (Ver anexo 3)

DINÁMICA DE CIERRE ¿QUÉ APRENDÍ? ¿CÓMO ME SENTÍ?

Para evaluar si pudimos cumplir nuestros objetivos de transmitir el mensaje del cuento de tal manera que ellas y ellos pudieran expresarlo mediante un símbolo y decirlo con sus propias palabras, se les preguntó qué fue lo que aprendieron y lo que sintieron en esta sesión. Las respuestas que nos dieron, también fueron agrupadas en categorías. (Figura 19 y 20)

¿Qué aprendí?

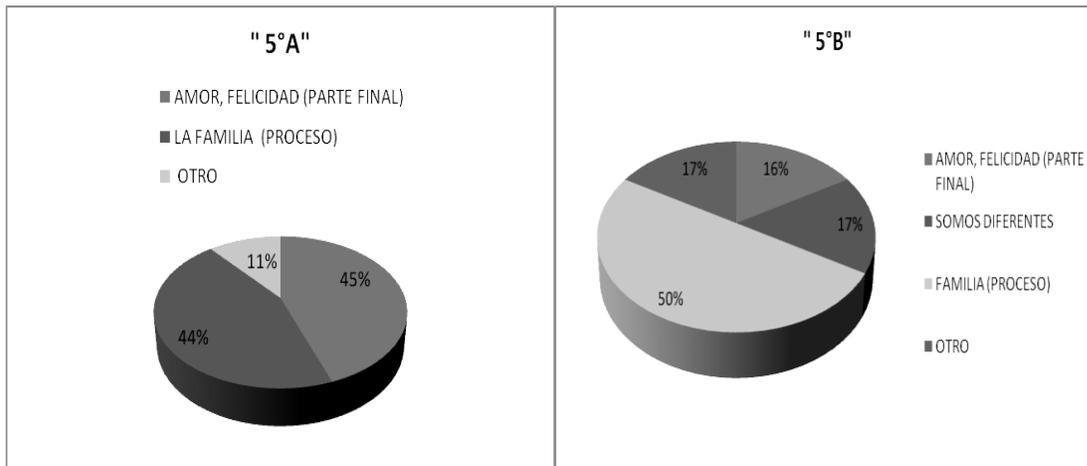


Figura 19 y 20. Aprendizajes Jana 5°A y 5°B

SIMILITUDES

En ambos grupos entre el 40 y 50% de las y los alumnos hicieron referencia a la familia como la parte más importante de sus aprendizajes. Mencionamos la familia como la parte del proceso del cuento, pues las respuestas se refieren a la dinámica familiar planteada en el cuento. Como ejemplo de sus respuestas encontramos "Aprendí que hay que tener paciencia con la familia", "Aprendí que hay que aprender a valorar a la familia", "Aprendí que hay que aceptar a la familia como es".

En ambos grupos encontramos la categoría de "otros", con respuestas como "Pude aprender más cosas", o "En la vida real no, pero en tus sueños a veces quieres más a tu familia que a los demás"

DIFERENCIAS

La categoría "amor y felicidad" se refiere a las respuestas de niños y niñas que van dirigidas a la parte final del cuento, y aunque esta categoría se comparte en

ambos grupos, se reportan en porcentajes diferentes. Para 5° "A" representa el 45% respuestas como "Aprendí a querer a la familia", "Aprendí que Jana aunque esté enojada puede querer a su familia", "Aprendí respeto, tolerar y convivir con la familia", mientras que en 5° "B" esta categoría solo tiene el 16 % de las respuestas.

En 5° "B" encontramos una categoría llamada somos diferentes, donde el aprendizaje de esta sesión se represento así "Aprendí que todos tenemos cositas buenas y cositas malas"

Buscando como se habían sentido niñas y niños en esta sesión, pudimos clasificar sus respuestas en diferentes categorías, mismas que también comparten ambos grupos, estas son: "sentimientos de bienestar", "relajación" y "otros". (Figura 21 y 22)

¿Cómo me sentí?

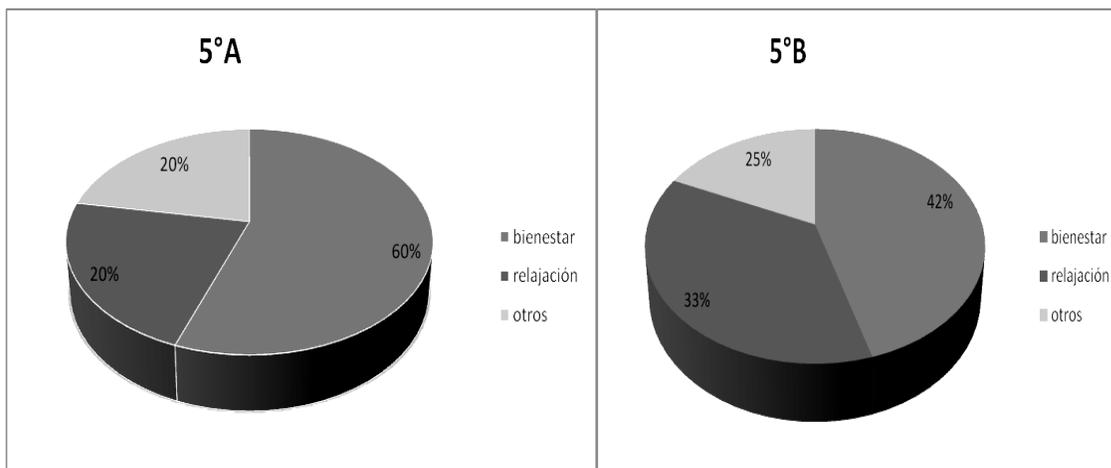


Figura 21 y 22. ¿Cómo me sentí? Jana 5° "A" y "5° "B"

SIMILITUDES

En ambos grupos encontramos las mismas categorías para sus respuestas, sin embargo no en el mismo porcentaje.

DIFERENCIAS

En el primer grupo encontramos que en un 60% reportan emociones de bienestar, en comparación al segundo grupo donde las refieren alrededor del 40%. Un ejemplo de sus respuestas son: "Me sentí feliz y contento", "Me sentí bien", "Me sentí alegre", "Me sentí divertido".

De un 20 a 30% de las respuestas se refieren a estados de relajación. Niñas y niños refirieron haberse sentido así. Como ejemplo de sus respuestas encontramos: "Me sentí tranquilo y en paz", "Me sentí relajado y tranquilo", "Me sentí contento y relajado".

Entre el 20 y 25% de las respuestas fueron agrupadas en la categoría de "otros", teniendo como ejemplo: "Me sentí sentimental", "Me sentí mejor que la última sesión", "Me sentí inspirado".

Lo cual muestra de alguna forma que la retroalimentación que se les dio a las niñas y los niños en la sesión anterior, cuando se da la situación de la burla en el grupo 5° B tuvo buenos resultados, pues no se presentan categorías de malestar.

ANALISIS GENERAL

A manera de conclusión los principales resultados encontrados en esta sesión se describen a continuación.

En ambos grupos encontramos una negación del conflicto. No tocan el enojo directamente en sus respuestas, hay una idea de fondo del enojo como algo malo, como si supieran que es algo que debe ocultarse, una emoción que no debe ser

expresada de forma libre, esto se muestra ya que hablan de la expresión de las emociones, pero no del enojo como tal.

La mayor parte del grupo se quedó con la parte final del cuento que habla del amor, la felicidad y equilibrio como solución. Hay un distanciamiento del enojo para llegar a la parte donde el conflicto ha pasado.

Un aprendizaje relevante que se encontró en esta sesión es que se identifican como personas diferentes unos de otros, compartiendo cosas iguales.

SESIÓN 5:

REFORZAMIENTO DEL MENSAJE DEL CUENTO: “JANA, LA NIÑA ENFADADA”

OBJETIVO:

Reforzar los mensajes principales del cuento, así como el aprendizaje que niñas y niños obtuvieron del mismo, realizar actividades que les permitan integrar estos mensajes a su vida cotidiana.

PROCEDIMIENTO

En este análisis se reportan las similitudes y diferencias encontradas entre ambos grupos en las respuestas de niñas y niños, no se reportan diferencias de género, pues al analizar los datos no hubo resultados significativos que nos hablaran del género como una variable en la vivencia de niñas y niños.

Para el análisis de resultados de esta sesión, tomamos en cuenta tres dinámicas que se realizaron.

La primera de ellas, dirigida a que niñas y niños pudieran hacer contacto con su propio enojo, consistió en pedirles que escribieran en una tarjeta cual fue la última vez que se enojaron. Sus respuestas fueron clasificadas en categorías para facilitar el análisis.

En la segunda de ellas se les pidió que por equipos escribieran que hacen generalmente cuando se enojan, con la finalidad de encontrar cuáles son sus principales formas de enfrentamiento a esta emoción, sus respuestas también fueron clasificadas por categorías, y la tercera dinámica que se tomo en cuenta, fue la de cierre, la cual consistió en que antes de finalizar la sesión, se colocaron al frente del salón, dos rotafolios, el primero con la pregunta ¿Qué aprendí? Y el segundo con la pregunta ¿Cómo me sentí?

DINÁMICA "LA ULTIMA VEZ QUE ME ENOJE"

La última vez que me enoje

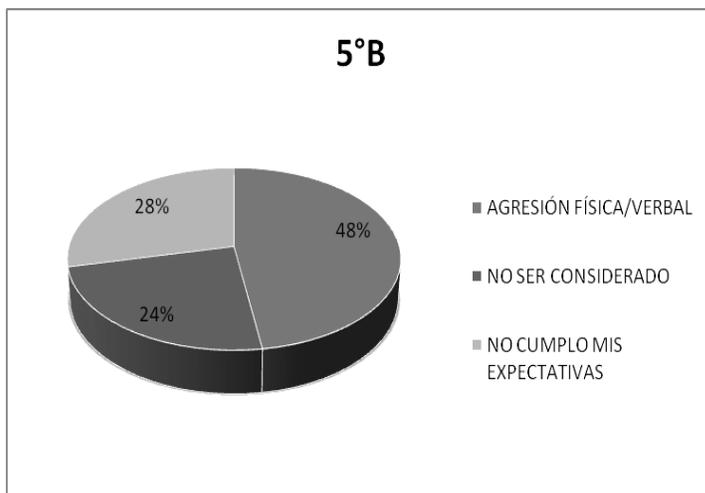
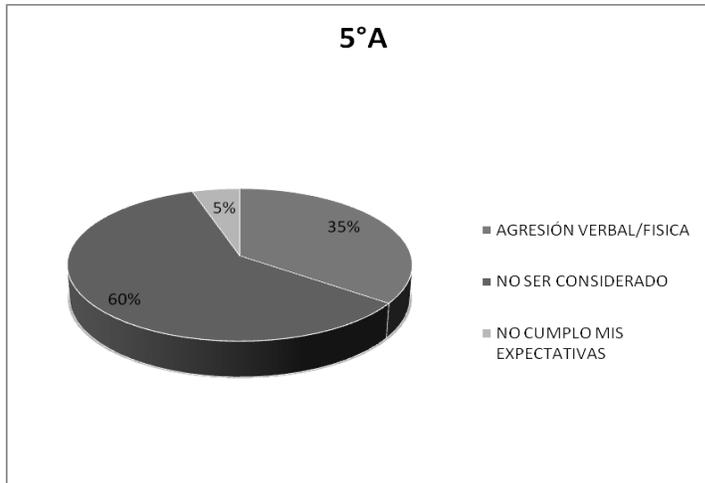


Figura 23 y 24. La última vez que me enoje 5° "A" y 5°B

SIMILITUDES

En ambos grupos encontramos las mismas categorías para las respuestas de niños y niñas, sin embargo los porcentajes son diferentes en cada uno.

DIFERENCIAS

Las diferencias entre grupos en esta dinámica, sólo se dan en relación a los porcentajes.

En el primer grupo encontramos que en un 60%, niños y niñas se enojan al no sentirse considerados por personas significativas en sus vidas, como ejemplo de sus respuestas encontramos: "la última vez que me enojé fue ayer porque mi papá se levantó tarde y llegue tarde a la escuela", "ayer me enojé porque mi prima no me pide las coas prestadas y las agarra sin que yo lo hubiera prestado".

En el segundo grupo esta categoría representa la de un porcentaje menor, con un 24%, como ejemplo de sus respuestas encontramos: "Que no me hagan caso, que me ignoren y que me crean poca cosa", "Porque mi mama me quería peinar y le había dicho que era con el pelo suelto y yo nada más me metí a la escuela". Encontramos entonces que esta categoría va muy relacionada con no saberse escuchados en alguno de sus espacios de relación.

La agresión física y/o verbal fue considerada en el primer grupo en un 35% y en el segundo en un 48%. Se pudo encontrar una diferencia en el porcentaje de situaciones agresivas que viven los niños y las niñas en su vida cotidiana, que es mayor en el grupo 5° B, que es el grupo donde encontramos la situación de burla en una sesión pasada. Es notorio que las y los niños, al vivir situaciones de agresión en otros espacios, las llevan a las relaciones con sus pares, expresadas en burlas de cualquier tipo hacia las y los demás.

Encontramos que esta situación está presente en sus vidas en los diferentes espacios en los que se relacionan, además de ser muy identificable para ellos en situaciones externas, en ocasiones proviene de otras personas aunque no sean significativas para ellas/os. Como ejemplo de sus respuestas encontramos: "me enojé ayer porque me grito y no hace nada en nuestro equipo", "La última vez que me enoje fue ayer porque mi mamá me dijo cosas que yo no hice", "cuando mi primo me aventó la pelota en la cara", "Me enoje porque mi hermano me golpeo", "Que me peguen, me insulten y que agarren mis cosas".

No cumplo mis expectativas, es una categoría que en el primer grupo represento el 5% y en el segundo un 28%. Estas respuestas nos muestran que niñas y niños no solo se preocupan por las exigencias o expectativas que otras personas tienen sobre ellos/as, también ven las propias expectativas que van generando de sí mismos/as y que llega a ser motivo de enojo, cuando no las cumplen. Como ejemplo de sus respuestas tenemos: "Ayer porque llegue a mi casa a las 5:25, luego comí, hice el resumen de historia, luego busque la cámara fotográfica, el cable usb, luego busque los experimentos, luego los hice y ya eran las 11:20, hice un poco de mate y me dormí y me enoje porque no hice todo de mate".

DINÁMICA "¿QUÉ HAGO CUÁNDO ME ENOJO?"

Las respuestas que obtuvimos en esta dinámica fueron agrupadas por categorías también, 3 de ellas se comparten en los dos grupos y una es distinta. Se explicara a detalle más adelante. (Figura 25 y 26)

¿Qué hago cuando me enojo?

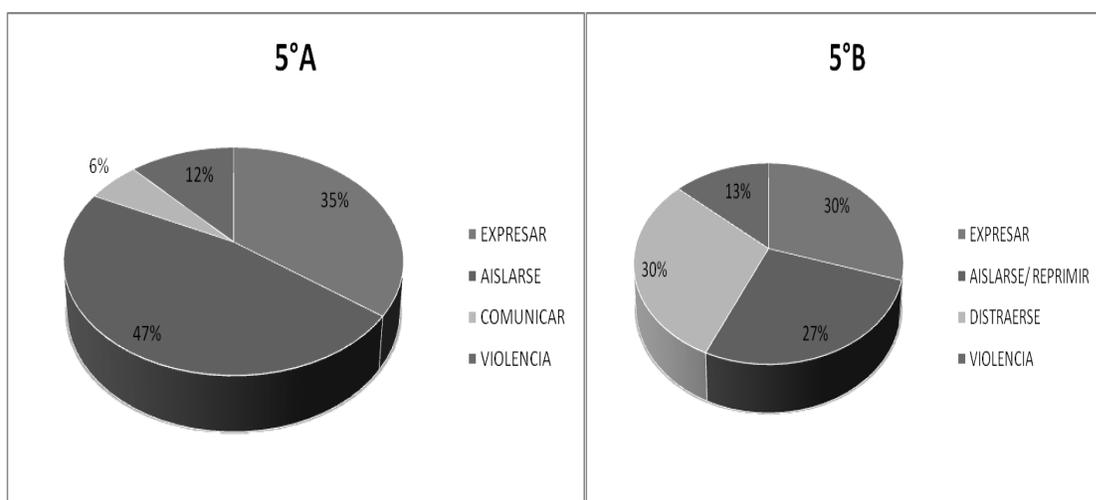


Figura 25 y 26. ¿Qué hago cuando me enojo? 5° "A" y "5° "B"

SIMILITUDES

En ambos grupos está presente la categoría de aislarse, sin embargo con porcentajes diferentes en cada uno. En el primer grupo representa el 47% de las respuestas, algunos ejemplos de ellas son: "Cuando me enojo me encierro en mi cuarto", "Me escondo en mi cama con mi gato", "Yo me voy a otro lado donde no estén los que me hacen enojar", "Cuando me enojo me salgo de la casa", " Cuando me enojo no le hablo a nadie y tiro mis cosas porque yo no quiero que me hablen, me enojo más de lo que ya estaba"

Entre el 30 y el 35% de las respuestas están dentro de la categoría de expresar, que se refiere a que niñas y niños de alguna manera expresan su emoción. Como ejemplo de sus respuestas tenemos: "Me pongo a llorar o me aguanto si estoy con un grupo", "Cuando me enojo, grito", "Cuando me enojo lloro".

La categoría de violencia en ambos grupos está presente en porcentajes similares, las respuestas agresivas son comunes entre niños y niñas ante su enojo. Como ejemplo de sus respuestas tenemos: "Yo cuando me enojo, golpeo las cosas, yo a veces los insulto, les digo de groserías y me quedo callada y cierro mi cuarto con llave", " Yo cuando me enojo les pego o los molesto", " Yo cuando me enojo, me peleo".

DIFERENCIAS

En 5° "A" encontramos una categoría llamada comunicar que representa el 6% de las respuestas, esta se refiere a que algunos niños y niñas, eligen dialogar lo que les enoja para buscar una solución, como ejemplo de sus respuestas tenemos " Cuando me enojo con mi hermano yo le digo que me lo preste y él no me lo presta entonces le digo que me lo preste a cambio de que le preste algo como mis legos o el x box".

En 5° "B" encontramos otra categoría llamada distraerse, que representa el 30% de las respuestas de niños y niñas. Como ejemplo tenemos: " Me pongo a jugar o

a veces me pongo a escuchar música", " Me pongo a oír música y me meto a facebook", " Me pongo a jugar futbol y música".

Al terminar esta dinámica, las facilitadoras ofrecieron una retroalimentación dirigida a la importancia que tiene poder identificar el enojo, y elegir liberarlo de una manera que no las y los perjudique, ni a los demás, como realizando actividades físicas, respirando, cantando, dándose momentos para estar solo/a, pensar en las posibles soluciones, escuchando música, etc. Ellas y ellos aportaron sus propias ideas.

DINÁMICA DE CIERRE ¿QUÉ APRENDÍ? ¿CÓMO ME SENTÍ?

Para evaluar si pudimos cumplir nuestros objetivos de reforzar el mensaje resiliente del cuento, mediante las diferentes dinámicas realizadas, al recolectar las respuestas que nos dieron en relación a sus aprendizajes encontramos lo siguiente: (Figuras 27 y 28)

¿Qué aprendí?

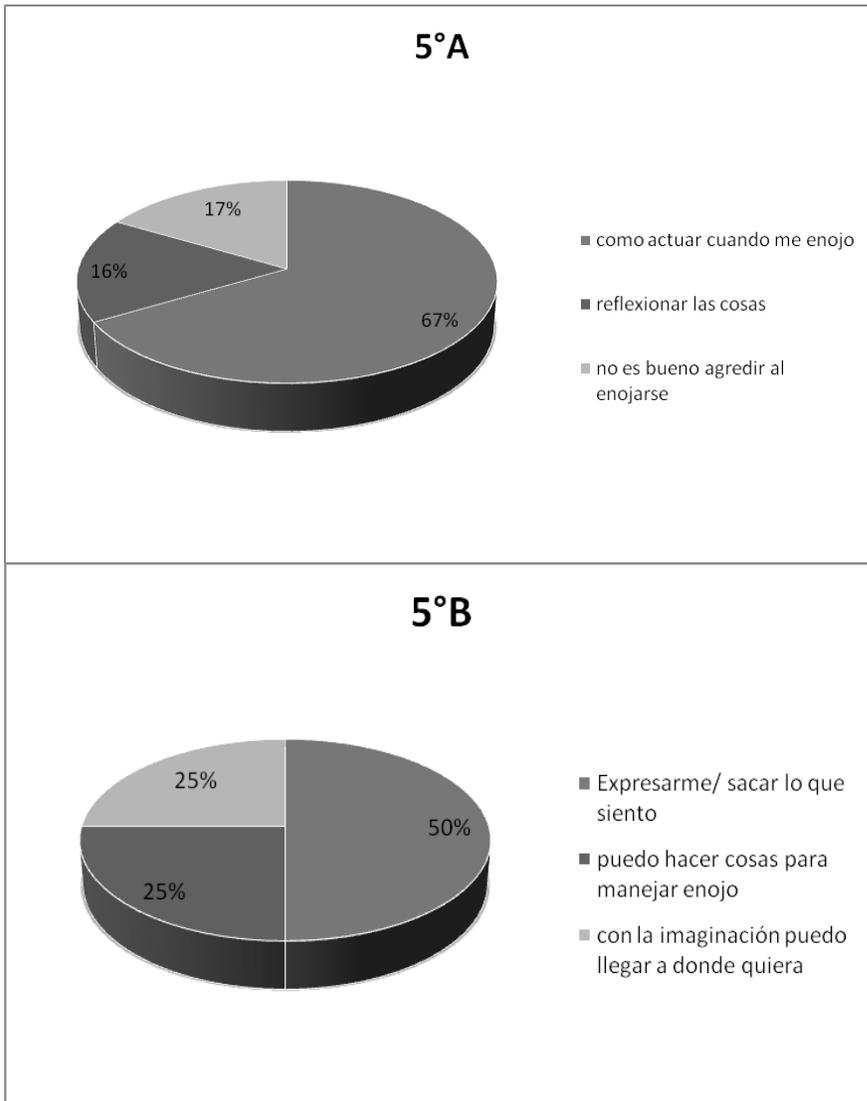


Figura 27 y 28. ¿Qué aprendí? Reforzamiento Jana 5° "A" y 5° "B"

SIMILITUDES

A pesar de que en ambos grupos las categorías son distintas, los aprendizajes de ambos grupos están muy relacionados.

DIFERENCIAS

En 5° "A" el 67% de alumnos y alumnas menciona que ha aprendido como actuar cuando están enojados/as. Como ejemplos de sus respuestas tenemos: " aprendí qué cosas debo hacer cuando me enojo", " aprendí cosas para no lastimar y como estar tranquilo", " cuando me enojo ya tengo más formas de sentirme mejor"

No es bueno agredir al enojarse, es la segunda categoría de este grupo, estas respuestas abarcan un 17%. Como ejemplo de sus respuestas tenemos "aprendí que no es bueno al enojarse agredir a alguien más". El 16% de las respuestas, se refieren a que aprendieron a reflexionar cuando están enojados.

En 5° "B" el 50% de las respuestas están en la categoría de "expresarme/sacar lo que siento", como ejemplo de sus respuestas tenemos " Pude expresarme y decir que me hace enojar, me sentí bien", " Aprendí que debemos de sacar lo que sentimos".

El 25% de las respuestas son en relación a poder hacer cosas para manejar el enojo, ejemplo: "Hay cosas que podemos hacer para no sentirnos tan enojados". El 25% restante menciona la imaginación, como el medio para llegar a cualquier lugar estando enojados.

En ambos grupos mencionan recursos muy importantes para enfrentarse al enojo de una manera que les haga sentir mejor, desde expresar la emoción, realizar otras actividades, reflexionar, etc.

Buscando como se habían sentido niñas y niños en esta sesión, pudimos clasificar sus respuestas en diferentes categorías, mismas que también comparten ambos grupos, estas son: "sentimientos de bienestar", "relajación" y "otros". (Figura 29 y 30)

¿Cómo me sentí?

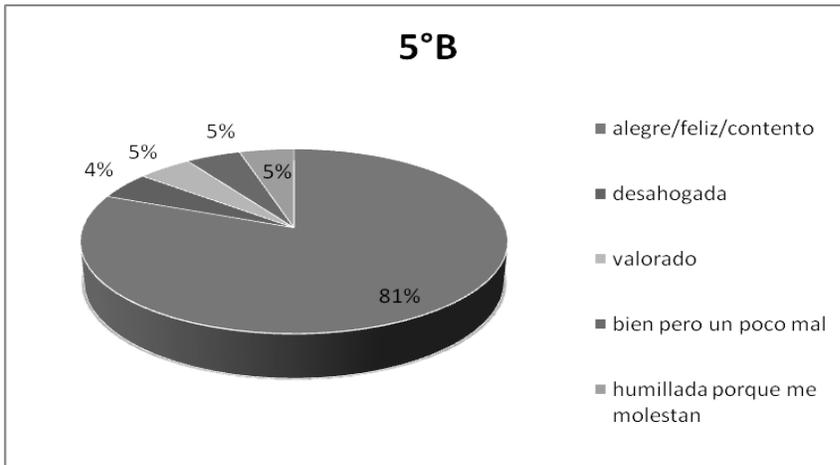
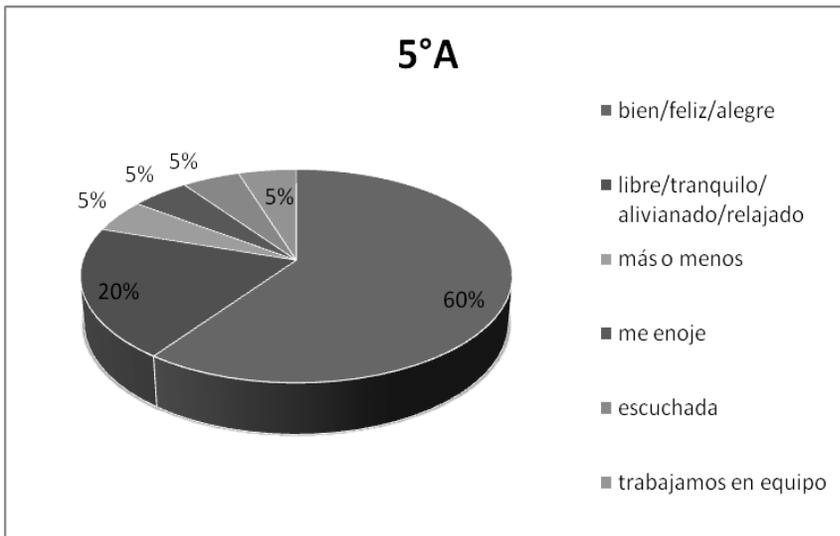


Figura 29 y 30. ¿Cómo me sentí? Reforzamiento Jana 5° "A" y 5°B

SIMILITUDES

En ambos grupos más del 60% de las respuestas, refieren emociones de bienestar, Niñas y niños dieron respuestas como estas: " me sentí feliz porque aquí expresé lo que hago cuando me enoje", " bien porque aprendí que mas hacer cuando estoy enojada mucha felicidad", " feliz porque me sentí escuchado", " Hoy me sentí contento, porque escribimos lo que nos incomoda", "feliz y tranquilo" "me sentí contentísimo".

DIFERENCIAS

En el primer grupo encontramos una segunda categoría, que abarco el 20% de las respuestas, donde niñas y niños hacen referencia a sentirse libres, relajados y tranquilos, algunas de sus respuestas son: "me sentí libre y tranquilo, estuvo bien hacer esto", "aliviado", " me sentí relajado y un poco medio enojado por las acciones de mi equipo". Las siguientes categorías en ambos grupos representan el 5% cada una de ellas, se refieren a lo siguiente: Sentirse más o menos, enojados/as, escuchados/as, desahogadas/os, valoradas/os, bien pero un poco mal, y una niña refirió sentirse humillada por su equipo.

Es evidente que niñas y niños emplean mas palabras que describen sus emociones, observamos que cada quien tuvo una reacción emocional distinta misma que está determinada por diversos factores, por ejemplo el ambiente socio-cultural en el que se desarrollan, las vivencias personales y familiares, etc. La niña que mencionó sentirse humillada, lo expresa al no llegar a acuerdos en su equipo de trabajo, refirió no sentirse tomada en cuenta. Cuando comentó esto a la facilitadora, los miembros de su equipo, que escucharon lo que dijo, le pidieron disculpas. Esto es una muestra de cómo niños y niñas pueden ser sensibilizados/as ante el buen trato. La reacción ante una situación que incomoda a una compañera es muy distinta a la burla que se había generado anteriormente en el grupo, lo cual también reflejó los frutos de la retroalimentación dada a los niños y niñas del grupo 5° B y la integración del diálogo y de una forma distinta de relacionarse con los pares.

ANALISIS GENERAL

Esta sesión estuvo dedicada a reforzar el mensaje resiliente de este cuento, al ver que en la sesión anterior, niñas y niños no pudieron hacer contacto muy directamente con el enojo como tal o consideraron que era negativo, la finalidad de esta intervención era que ellos y ellas pudieran identificar en sí mismos/as, esta emoción y que reflexionaran, sobre las maneras en las que la afrontan. Al ver que

también reportaban dificultades en esto, se les dio una devolución en torno a las alternativas que se tienen para reaccionar ante nuestro enojo y el de los/as demás.

Ellas y ellos se mostraron muy cooperadores en sus respuestas, observamos que el hablar de ellos/as, genera un atmosfera diferente en el salón de clases, permite el dialogo entre ellos y ellas, así como el que puedan compartir sus propias experiencias.

Es notorio en sus aprendizajes que han integrado la importancia de expresar lo que pensamos o sentimos para comunicarnos mejor, la escucha y el respeto a las y los demás. Pudieron ubicar situaciones de la vida cotidiana donde podrían responder de manera distinta ante el enojo, evitando las agresiones o que el malestar aumente, en vez de resolverse. Pudieron identificar las consecuencias de sus propias reacciones ante en enojo, así como también les fue evidente que si las situaciones no son resultas, pueden acrecentar el conflicto.

En su mayoría, reportaron emociones de bienestar al preguntarles como se sintieron en esta sesión. Podemos concluir entonces que los objetivos fueron alcanzados satisfactoriamente

SESIÓN 6:

CIERRE

OBJETIVO:

Integrar los aprendizajes de las sesiones, haciendo un recuento de lo realizado y reforzar la convivencia grupal.

PROCEDIMIENTO

En esta sesión se les pidió a niños y niñas que crearan carteles en cada grupo donde plasmaran y después explicaran los aprendizajes que tuvieron de la familiarización, de las sesiones de trabajo con el cuento de “La pantera que no sabía quién era” y las sesiones de trabajo con el cuento de “Jana. La niña enfadada”. (Ver anexo 5)

ANÁLISIS DE LOS CARTELES

A ambos grupos se les dividió en tres equipos que tenían como tarea realizar un cartel cada uno. Un equipo realizó un cartel sobre los aprendizajes de “La pantera que no sabía quien era”, otro equipo sobre “Jana, la niña enfadada” y el tercer equipo un cartel sobre lo que aprendieron en general del taller.

A continuación se describe lo que los niños y niñas dijeron sobre sus carteles en cada grupo.

CARTELES GRUPO 5°A

“LA PANTERA QUE NO SABÍA QUIÉN ERA”

Mensajes Resilientes:

- "Cuando no te reconoces y no te gustas, te invisibilizas"
- "Si reconoces quién eres, y aceptas la diferencia con los y las demás te puedes integrar a tu grupo y ser reconocido/a"

En el cartel que los niños y las niñas realizaron sobre el cuento de la pantera, plasmaron sus aprendizajes. Lo que los niños y niñas expresaron es lo siguiente:

“Para empezar no importa cómo nos veamos de físico, no importa como seas físicamente sino lo que importa es como eres hacia las otras personas.” Los niños y niñas rescatan factores valiosos de quienes somos que no implican sólo lo superficial o lo que se encuentra a plena vista.

“No importa como seas, eres muy especial.” Parte del mensaje del cuento para los niños y las niñas es la noción de ser especiales, de ser distintos a los demás rescatándolo como algo que los distingue sin darle una connotación negativa.

“En la vida pase lo que pase sigue sonriendo.” Otro ejemplo que nos comparten los niños y las niñas rescata la resiliencia, el seguir mostrando un lado positivo ante las adversidades.

“No importa como seas físicamente sino importan los sentimientos. No importa el cascarón, importa la yema, no importa afuera sino adentro.” “No importa tu físico sino tus sentimientos de adentro.” En estas dos frases los niños y las niñas valoran su interior, valoran que la sustancia, la esencia de cada persona está más allá del físico y la apariencia, lo cual es un aprendizaje muy relevante en una

sociedad que cada vez está más mediatizada y enfocada en el aspecto y estatus de las personas.

“JANA. LA NIÑA ENFADADA”

Mensajes Resilientes:

- "Cuando estamos enojados, vemos a las personas solo con sus aspectos negativos y no vemos las cosas buenas que nos dan".
- "Puedes transformar la manera de relacionarte; a partir del reconocimiento de las partes agradables y desagradables".

Algunos de los aprendizajes que nos comparten los niños y las niñas a partir de la narración del cartel que realizaron sobre el cuento son los siguientes:

“Lo que nos enseñó Jana, cuando nos contaron el cuento de Jana nos enseñaron a compartir, a ser felices y a querer a la familia y a aprender a amar.” “A querer, compartir y comprender.”

“Apreciar la familia, que seas feliz y compartir.” “Jana aprendió el valor de tener una familia y compartir con los demás.” “Hay que querer a nuestra familia aunque sea diferente a nosotros porque todos tenemos cosas diferentes a lo que los demás tienen.”

Dentro de los aprendizajes que reportan los niños y niñas sobre este cuento resalta en las frases anteriores el valor que tiene la familia, la felicidad y el acto de compartir con los demás. Podemos rescatar la importancia de la convivencia, la calidez que proviene de valorar a la familia con sus cosas buenas y malas, con sus diferencias.

Agregando un poco más, algunos de los aprendizajes tocan directamente el enojo y que rescatan el momento del sueño de Jana como medio para valorar lo que

tenía en casa y dar importancia a compartir con su familia, transformando a partir de la conciencia una situación negativa en una oportunidad para hacer las cosas diferentes y tener una relación agradable con la familia.

Ejemplo: “Por decir, aquí Jana estaba enojada pero después cambio y fue feliz y aprendió a querer y a compartir.”

“Soñó algo y no quería que eso pasara con ella en la vida real.” “Pasó que Jana vio como podía ser con su familia en lugar de estar enojada.”

El enojo y su expresión no es muy mencionado, niñas y niños en su mayoría rescatan la parte final del cuento, donde es valorada la diferencia que existe entre la niña enojada y la niña que ve la vida distinta después del sueño

Aprendizaje del taller.

Los niños y niñas que hicieron este cartel resaltaron los aprendizajes que obtuvieron del taller. Dentro de las frases que mencionan surge el gusto por convivir con sus compañeros, valores como el respeto, la cooperación, la comprensión.

“Yo aprendí a llevarme con mis compañeros, a convivir y a llevarme bien con mi familia.” “Aquí este dibujo son las actividades y aprendí a respetar a mis compañeros y a comprenderlos.” “A respetar a mis compañeros y ayudarles.”

Otro aprendizaje relevante que rescatan los niños y las niñas es la relajación y el tiempo para ti como lo mencionan en las siguientes frases:

“Bueno, este recorte significa tener tiempo de relajarte, porque luego estoy muy estresado y no tienes tiempo para ti.” “El reloj es el tiempo de relajarte”” Que hay que tener tiempo en tu vida porque si no te vas a estresar mucho.”

Se puede leer en estas frases que los niños y niñas han captado que la relajación es importante para lidiar con el estrés y que es importante tener tiempo para ti, encuentran que es un recurso útil en su vida. La relajación a su vez les permite identificar o valorar sentirse bien al estar solas o solos.

La importancia de la familia vuelve a surgir como aprendizaje: “Este significa que ames a tu familia porque luego no sabes lo que tienes hasta que lo pierdes.” “Este significa el tiempo con la familia.”

Una de las niñas que participaron también menciona un aprendizaje sobre el enojo: “Que tienes que aprender a controlarte para no lastimar ni dañar a ninguna persona cuando estás enojada.” Podemos notar que se ha apropiado de la idea de no lastimar a los otros cuando siente emoción negativa.

CARTELES GRUPO 5°B

“LA PANTERA QUE NO SABÍA QUIÉN ERA”

Mensajes Resilientes:

- "Cuando no te reconoces y no te gustas, te invisibilizas"
- "Si reconoces quién eres, y aceptas la diferencia con los y las demás te puedes integrar a tu grupo y ser reconocido/a"

En este grupo en su cartel de la pantera los niños y las niñas muestran cosas que identifican de sí mismos/as, muestran el autoconocimiento que lograron a partir del cuento, no en lo abstracto sino aplicado a sí mismos. Por ejemplo: “Pusimos a estos porque son dos hermanos muy creativos y nosotros también.” “El morado porque nos gusta a las niñas.” “Porque nos identifica el fútbol americano, la música, etc.”

Otro aprendizaje importante proviene de tomar conciencia de lo que tienen en su vida, lo cual lo transmiten en la siguiente frase: “Aprendemos a valorar lo que tenemos.” En este grupo niñas y niños valoran lo propio, lo que les va plasmando su identidad.

“JANA. LA NIÑA ENFADADA”

Mensajes Resilientes:

- "Cuando estamos enojados, vemos a las personas solo con sus aspectos negativos y no vemos las cosas buenas que nos dan".
- "Puedes transformar la manera de relacionarte; a partir del reconocimiento de las partes agradables y desagradables".

Los aprendizajes en este grupo en torno al cuento resaltan el valor de la familia, la importancia de la comunicación y la aceptación de los otros como son. Resaltan emociones generadoras de bienestar como la alegría y el amor. “Este mural representa la unión en las familias y la comunicación y que la familia es lo más valioso que tienes en el mundo y que la debes aceptar como sea.” La familia más el amor hace la unión perfecta.” “Todo esto simboliza la alegría que es tener una familia.”

Cabe resaltar que los niños y las niñas de este grupo utilizaron los materiales para crear una cadena y le dieron un significado de unión. Lo expresan en la frase: “La cadena significa la unión entre las familias.”

La actividad en sí de crear los carteles les permitió ser expresar su creatividad y ponerse de acuerdo en cuanto a las imágenes a utilizar y lo que querían que fuera representado, cooperaron y convivieron para completar un objetivo en común y lo lograron satisfactoriamente.

Pero más allá de la familia también lo llevan al acto de compartir y a los amigos “También representa compartir y valores como la amistad”.

Este grupo no menciona el enojo de Jana, se observa que es una emoción que a pesar de que viven muy constantemente, no expresan abiertamente. Se les dotó

de herramientas para identificar en ellos/as mismas la emoción, sin embargo como relevante de este cuento, encuentran el valor de la familia.

Aprendizaje del taller.

En este grupo los niños y las niñas compartieron distintos aprendizajes en torno a las actividades realizadas en el taller. Mencionan en distintas frases algunas cosas que aprendieron que les ayudan a convivir mejor con sus pares como: “Pusimos que aprendimos a levantar la mano para hablar” “Estuvimos en comunicación”. Al encontrar que aprenden sobre la comunicación y la convivencia distinta respetando la voz y opinión de compañeros y compañeras, dejando de lado las burlas, se identificó una integración del buen trato al relacionarse con los pares.

Rescatan que disfrutaron el tiempo que trabajaron en el taller y recuerdan específicamente lo siguiente: “Echamos a volar nuestra imaginación.” “Descubrimos lo inesperado.” “Disfrutamos cada minuto.” “Se nos grabó como una foto.” Es gratificante leer estos comentarios de las niñas y los niños ya que reflejan el disfrute de esta forma de trabajo y convivencia con sus pares.

Aprendizajes en ambos grupos.

Niños y niñas de 5° "A" y de 5° "B", han plasmado aprendizajes muy importantes que incluyen, la comunicación con sus pares, el respeto a las opiniones de las y los demás, la convivencia entre ellos/as, así como la relajación como un medio de cuidado a uno/a mismo/a, la importancia de valorar a la familia y mencionan que el enojo puede hacer que lastimes a los demás.

En este comparativo se observa que han plasmado parte muy importante de los mensajes resilientes de ambos cuentos. Se evidencia la importancia que tienen las relaciones con los pares y con la familia, como principal medio de socialización y también de construcción de la identidad.

Que niños y niñas se apropien de estas ideas y las hayan podido experimentar, permite identificar que los objetivos de esta intervención han sido cubiertos.

La segunda actividad fue entregarles un cuestionario de evaluación que contenía una serie de preguntas sobre el taller y cómo lo habían vivido los niños y las niñas. Las preguntas son las siguientes:

- 1.- ¿Qué fue lo que más me gustó del taller?
- 2.- ¿Qué fue lo que no me gustó del taller?
- 3.- ¿Qué me gustaría que cambiara?
- 4.- ¿Cómo me sentí con las facilitadoras?

Estas preguntas se realizaron con la finalidad de obtener la opinión y la vivencia general que tuvieron los niños y las niñas de todo el taller.

ANÁLISIS GENERAL

Pregunta 1: ¿Qué fue lo que más me gustó del taller?

En el grupo 5°A, las respuestas se dieron en los siguientes porcentajes: el 33% respondió que las actividades realizadas fue lo que más les agradó, el 25% respondió que fue la relajación, el 17% respondió que les agradó todo o que les agradó expresarse. Sólo el 8% respondió que el cuento de Jana fue lo que más le gustó del taller. (Figura 31)

Algunas de las respuestas que dieron los integrantes del grupo sobre lo que más les gustó fueron: “todas las actividades que nos pusieron porque fueron muy bonitas y aprendí”, “la música de relajación”, “que me pude expresar”.

En el grupo 5°B, se encontró una variedad más amplia de respuestas, las de mayor porcentaje fueron “convivir” con un 29% y “todo” también con 29%. Dentro

de las respuestas que dieron en estas categorías se encuentran: “que convivimos en equipo como si fuéramos familia”, “todo desde el inicio hasta el final.” También relevante aparece la categoría sobre las actividades realizadas con un 14% donde los niños y niñas resaltaron su gusto por lo realizado durante el taller. (Gráfica 32)

Es enriquecedor saber que para los niños y las niñas fue un trabajo agradable en el cual aprendieron y se apropiaron herramientas que les servirán para afrontar la vida de manera distinta, que les permitió fortalecer relaciones con sus pares, que les introdujo a la relajación y la expresión de sus emociones y sus pensamientos.

Lo que más me gustó del taller.

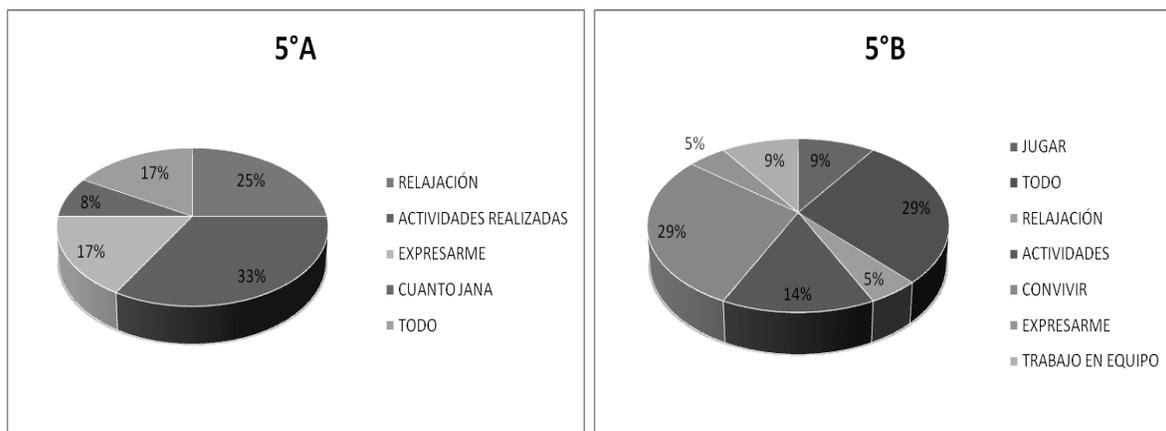


Figura 31 Y 32. Evaluación final. Pregunta 1. (5°A y 5°B)

Pregunta 2: ¿Qué fue lo que no me gustó del taller?

Para continuar la evaluación se les preguntó a los niños y las niñas que fue lo que no les gustó del taller, permitiendo ver áreas de oportunidad durante la aplicación del taller o áreas donde es importante seguir trabajando como grupo. Sin embargo, un 42% del grupo respondió que no hubo nada que no les gustara del taller.

En segundo lugar se encuentran con el 17% las categorías de las burlas y los gritos, este fue un tema recurrente que se trabajó con los niños y las niñas, sin embargo se presentaron dado que son parte de su dinámica de cada día. Por ejemplo, se dieron respuestas como: “que gritaran mis compañeros”, “que se burlo de mis dibujos”. (Figura 33)

En los resultados del grupo 5°B encontramos también una variedad de categorías, las de porcentaje más alto fueron “nada” con el 39% y “Desorden, ruido” también con el 39%, lo cual es un reflejo de las actitudes de algunos de los integrantes del grupo que no permitían que el trabajo se diera de forma tranquila. Dentro de estos niños y niñas pudimos encontrar las siguientes respuestas: “que había mucho desorden y que algunos compañeros no cooperaban”, “que no pusieran atención nuestros compañeros”. (Figura 34)

Las respuestas que brindaron los niños y las niñas sobre lo que no les gustó del taller, son relevantes para trabajar en futuros talleres, se pueden tomar en cuenta varias consideraciones que mejoren la experiencia de cada participante. Algunos factores para mejorar son: 1) trabajar con el manejo de los grupos por parte de las facilitadoras. 2) Considerar trabajar en grupos más pequeños donde sea menos complicado cuidar el orden del grupo. 3) Agregar una tercera facilitadora o una auxiliar que se encuentre más involucrada en el grupo. 4) Reforzar más enérgicamente los acuerdos de convivencia. 5) Introducir alguna actividad que refuerce la importancia del orden y el silencio durante las actividades.

Lo que no me gustó del taller

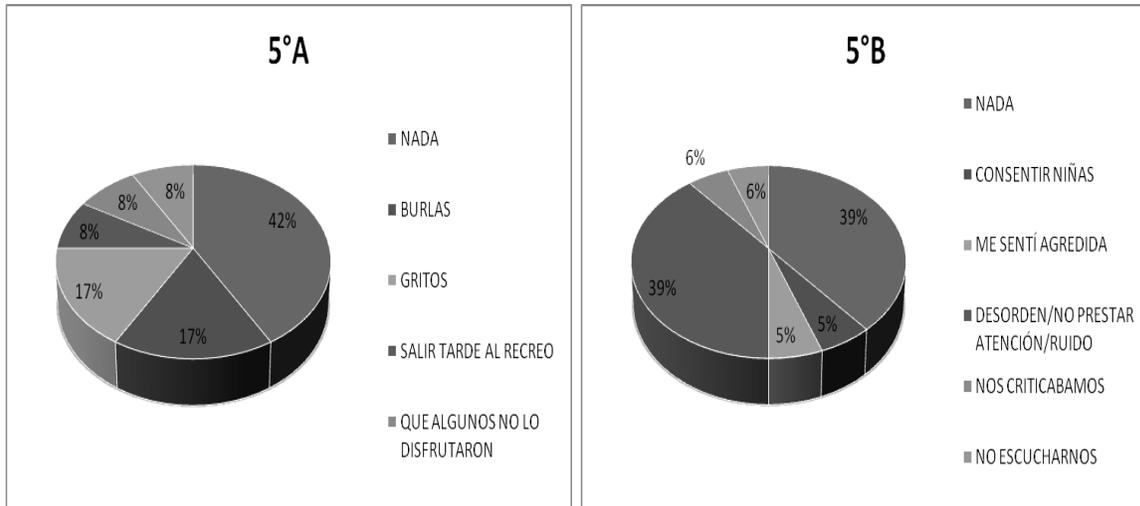


Figura. Evaluación final. Pregunta 2. (5°A Y 5°B)

Pregunta 3: ¿Qué me gustaría que cambiara?

Esta pregunta se incluyó con la intención de saber que opinaban los niños y las niñas que podría ser importante cambiar en el taller.

En el grupo 5°A la mayoría con un 59% respondió que no le gustaría cambiar nada. Con un 17% resaltaron el prestar atención y escuchar, y con el 8% de las respuestas se dan las otras categorías que también se refieren a situaciones específicas que se dieron durante el taller con algunos de los niños y las niñas. (Figura 35).

En el grupo 5°B al igual que en el otro grupo, la categoría con el porcentaje más alto es “nada” con el 43% de las respuestas.

Con el 14% se encuentran dos categorías que son “el desorden y los gritos” y “más actividades en equipo, más juego”. Algunas respuestas que nos dieron los

niños y niñas en estas categorías son: “que hubiera más horas de juego”, “que no gritaran mis compañeros”.

Con porcentajes más bajos encontramos “escuchar” con un 10%, donde los niños y niñas piden escucha del grupo con frases como: “que nos escuchen nuestros compañeros”. Así como, la petición de que el taller durara más con un 9%. (Figura 36).

Esta tercera pregunta complementa lo obtenido en la pregunta pasada y se resaltaron algunos puntos en común que podrían ser mejorados con las propuestas que se describieron anteriormente. Y se resalta la importancia de fortalecer atención, respeto y escucha entre los pares.

¿Qué te gustaría que cambiara?

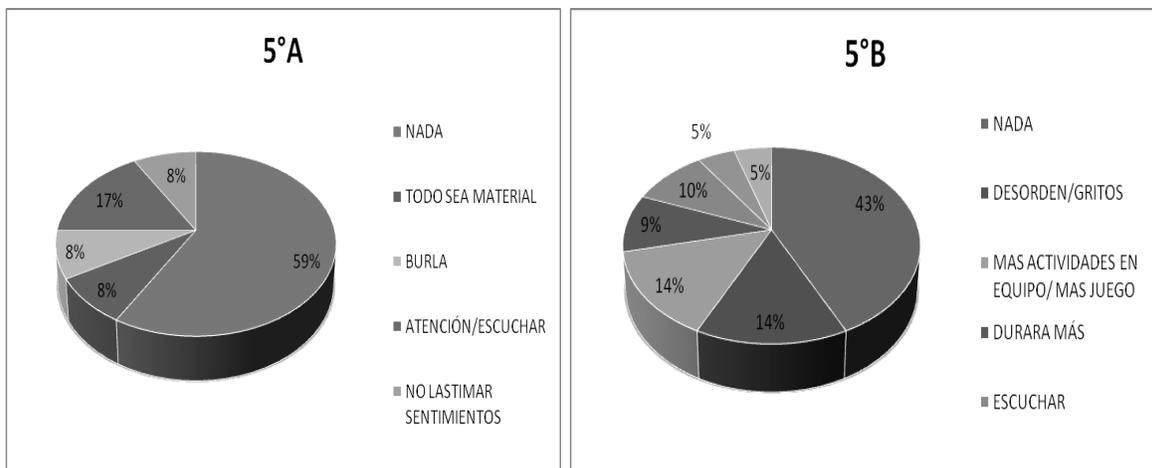


Figura 35 y 36. Evaluación final. Pregunta 3. (5°A y 5°B)

Pregunta 4: ¿Cómo me sentí con las facilitadoras?

Esta pregunta se agregó en la evaluación como retroalimentación directa de la actitud y trabajo de las facilitadoras con las niñas y los niños. Para ambos grupos, las respuestas que se obtuvieron fueron positivas.

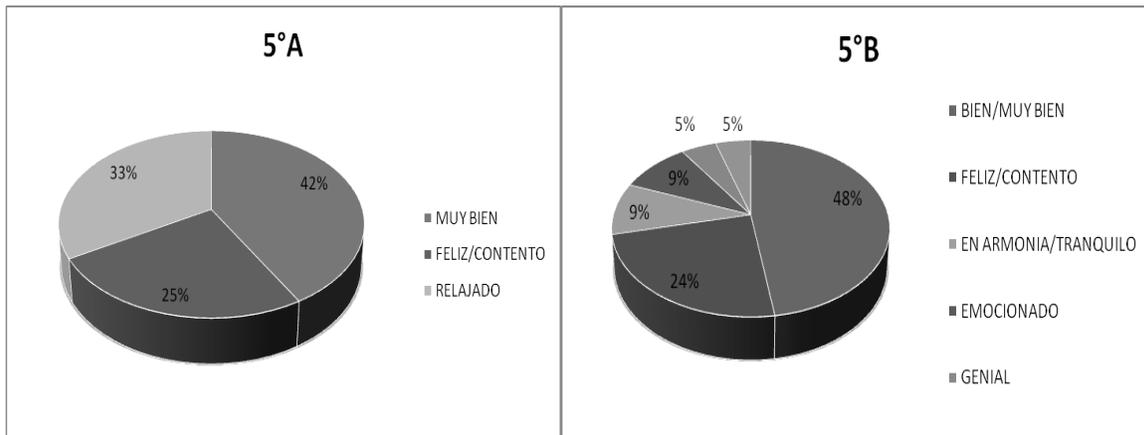
En el grupo 5°A, el 42% reportó sentirse muy bien, el 33% se sintió relajado y el 25% se sintió feliz o contento. (Figura 37).

En el caso del grupo 5°B el 42% se sintió bien o muy bien y el 24% feliz o contento. El resto de las respuestas se dan en otras categorías que también reportan un bienestar por parte de los niños y las niñas. (Figura 38)

Gran parte de las respuestas que se obtuvieron de los niños y las niñas fueron muy concretas. Sin embargo, hubo algunos comentarios más específicos como: “muy bien porque me enseñaron muchas cosas” “bien, me gustó convivir con ellas” “bien porque me ayudaron a hacerme alumno y a escuchar a los demás y respetar los trabajos de los demás” “muy bien porque nos apoyaron mucho”.

Como facilitadoras estas respuestas reforzaron la satisfacción por el trabajo realizado con los niños y las niñas, permitieron obtener retroalimentación agradable sobre el agrado que sintieron específicamente en la convivencia con las facilitadoras e incluso dan una explicación sobre el bienestar que se generó durante esa convivencia. De alguna manera estos comentarios refuerzan el comportamiento o actitudes que se tuvieron durante las sesiones compartidas.

¿Cómo me sentí con las facilitadoras?



Gráfica 37 y 38. Evaluación final. Pregunta 4. (5°A y 5°B)

ANÁLISIS GENERAL DE LA SESIÓN.

En general se cumplió el objetivo de la sesión haciendo la integración del trabajo realizado durante las 5 sesiones anteriores. Esto se logró mediante la elaboración y explicación de los carteles que los niños y las niñas crearon sobre lo que les dejó la familiarización y los cuentos que se compartieron, así como el trabajo posterior que se hizo en torno a ellos.

También se obtuvieron opiniones de los niños en cuanto a su vivencia del taller, lo que recuerdan como lo más agradable, lo que no les gustó, lo que podrían cambiar y lo que sintieron con las facilitadoras que estuvieron trabajando con ellos y ellas en este taller.

Esta sesión sirve su propósito de recapitular y reafirmar lo aprendido y dio la oportunidad para que se realizara una despedida con cada uno de los grupos de niñas y niños, también se les agradeció su trabajo y su empeño durante las sesiones.

CONCLUSIONES.

La discusión de los resultados de esta intervención demuestra que se cumplió el objetivo de crear espacios de buen trato y escucha en la escuela, promoviendo la identificación y expresión de las emociones para incidir en la convivencia entre pares y así generar el respeto a las diferencias.

Un factor importante para el éxito de este programa de intervención fue la detección de necesidades realizada en ambos grupos. A través del diagnóstico, se encontró que las relaciones con los pares y las familias son un factor indispensable en el desarrollo emocional de los niños y las niñas. En la pubertad, que es una etapa de transición tan importante, estas redes permiten que los niños y las niñas puedan irse construyendo como individuos, con las herramientas necesarias para enfrentarse a la vida. Si están rodeados de ambientes de bienestar y confort, esta transición es vivida con más ligereza y fomentan el crecimiento emocional, pero si no es así, las dificultades que se presentan, son expresadas en su desempeño general.

La convivencia en ambientes de respeto es fundamental para que niñas y niños se vivan con seguridad en sí mismos/as, es importante trabajar con el profesorado de las escuelas, con los padres de familia así como con niños y niñas para fomentar la expresión de las emociones y así transmitir como un valor, la comunicación desde la escucha emocional, sincera, atenta.

Niños y niñas pueden encontrar protección y seguridad desde las familias, sin importar la estructura de ésta, si así sucede el impacto en la educación será muy evidente, pues se formarán seres humanos sensibles a la vida, a las emociones, a las y los otros.

Vemos en la actualidad muchos conflictos en las personas en su relación consigo mismas, lo cual es generado en parte, porque desde pequeños/as, la construcción del autoconcepto y autoestima es generalmente enfatizada en los aspectos

negativos de la personalidad, por esta razón es necesario abrir espacios donde niños y niñas encuentren el reconocimiento de sus habilidades, así como de las características individuales que poseen, lo cual les hace únicos y valiosos en la sociedad, para lograr que niños y niñas tengan presentes sus capacidades, así como los logros que tienen ahora y tendrán en un futuro. Esto aporta mucho a la motivación y el gusto por vivir, por conocer cosas nuevas, fomenta la creatividad, lo cual puede ser llevado a todas las esferas del desarrollo del ser humano.

El acoso escolar y todo lo que esto implica, solo es una muestra de cómo se van construyendo las relaciones entre los seres humanos, es muy importante hacer consciencia de que la educación en el respeto y el buen trato hacia sí mismos y los demás es una clave fundamental, para poder hacer un cambio en las dinámicas de relación que las personas construimos desde la infancia.

Las burlas, los insultos y los golpes, estaban muy presentes en sus dinámicas cotidianas, sin embargo a través de esta intervención, fue visible para ellos y ellas que los momentos de mal trato pueden transformarse al aprender otras formas de expresar el enojo y mediante las alternativas para empezar a bien tratarse de manera grupal.

Encontramos que no es sencillo para los púberes expresar las emociones que viven, se les dificulta reconocerlas y por ende canalizarlas. En éste sentido, incidimos en esta situación al preguntarles sobre sí mismos/as, escuchar cuando algo no les había hecho sentir bien y fomentando la participación de ellos y ellas para expresar las cosas que si les agradan, lo que les produce bienestar.

Niños y niñas pudieron integrar a sus vivencias cotidianas, mensajes de reconocimiento a sí mismos/as, escucha propia y de otros(as), identificación y uso de recursos personales y grupales, que incidieron en las relaciones entre pares y con las facilitadoras.

Para generar condiciones para la escucha atenta de las emociones, en el diseño de las sesiones se establecieron de manera colectiva acuerdos de convivencia, se incluyeron ejercicios de relajación que les permitieran estar consigo mismos(as) y

centrar su atención, dinámicas con las que pudieran expresar de forma individual y colectiva sus aprendizajes y emociones así como actividades de reforzamiento de los mensajes resilientes de los cuentos.

Dados los resultados anteriormente presentados, pudimos constatar que nuestra intervención con dos cuentos de sabiduría, propició la adquisición de herramientas para el autoconocimiento, la expresión del enojo y el respeto a las diferencias, esto les permitió relacionarse desde el buen trato con las y los demás.

En relación a las facilitadoras, la sesión de familiarización fue importante para conocer al grupo y generar un ambiente de confianza. Recibir la retroalimentación de los niños y las niñas, escuchar lo que aprendían sesión con sesión, permitió evaluar el trabajo y adecuar la planeación inicial a los logros y las necesidades de las y los participantes.

El trabajo en equipo entre las facilitadoras y la observadora fue un punto crucial para que la intervención se realizara y se cumplieran los objetivos, parte de la riqueza de este trabajo está en que la comunicación, el buen trato, la escucha que quisimos compartir con niños y niñas fue generada entre este equipo de 3 personas que estuvieron directamente con el grupo. Son elementos que se extendieron del equipo de trabajo al salón de clases.

De la misma manera, el trabajo personal que hemos realizado a partir de formar parte de la 5° Generación de Terapia de Reencuentro, ha sido nuestro gran aliado en la realización de esta intervención con niñas y niños de primaria. Vivir nuestras propias transformaciones, tejer el buen trato en nuestro lenguaje así como en nuestra vida personal, estar en la escucha y en la reflexión interna, ir aprendiendo nuevos códigos de relaciones personales, identificar nuestros límites y el de las y los demás, ha sido una parte fundamental para que como facilitadoras pudiéramos transmitir todo esto a los niños y las niñas.

La Terapia de Reencuentro ha marcado un antes y un después en nuestras vidas, nos ha regalado las herramientas para construir un camino a nuestro bienestar como personas y por supuesto como psicólogas también, pues el compartir estas

herramientas con la otredad a través de nuestra profesión, se vuelve un placer, compartimos experiencias, no solo conceptos.

Como psicólogas aprendimos la importancia de observar a una población detalladamente, mediante estrategias que nos permitieron recabar la información necesaria para nuestro trabajo, pero también la empatía hacia situaciones externas nos permitió escuchar a niños y niñas atentamente. Desde una mirada compartida, comprensiva y empática fue que la trasmisión de los mensajes que nos regalan los cuentos de sabiduría, fue precisa y nos llevo a generar tan buenos resultados de nuestra participación.

Para finalizar, sabemos que nuestra profesión es un vehículo maravilloso, para construir, crear, modificar, buscar, proponer nuevos esquemas, espacios y dinámicas que aporten a la sociedad una alternativa en búsqueda del bienestar.

REFERENCIAS.

Adam, E. et al. (2003) *Emociones y educación, ¿qué son y cómo intervenir desde la escuela?*. Ed. Laboratorio Educativo. Colección Clases para Innovación Educativa: 23.

Barudy, B., Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, Apego y Resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Baumeister, R. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles. *Psychological Science in the Public Interest*. May 2003, vol. 4 no. 1, 1-44.

Benard B., (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco, USA: West Ed.

Benítez, L. (2001) *La mejora del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*. Monografías Escuela Española: Barcelona

Branden,N.(1995) *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

Coleman, J.,(2003) *Psicología de la adolescencia*. 4º Edición. España: Morata.

Corral, A. et. al., (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: Un enfoque psicosocial*. 1º Edición. Barcelona: Editorial UOC.

Dörr A., (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico*. Universidad de Chile. Tesis Posgrado. Facultad de Ciencias Sociales.

Faber, A., Mazlish, E. (1980). *Como hablar para que los niños escuchen y como escuchar para que los niños hablen*. México: Ed. Diana.

Ferrari, B. (2010) . *SOS Bullying .Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. 2da. Edición. España: Ed. Wolters Kluwer.

- García, A, Sánchez, R. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2000). *Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross sectional studies*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Henderson, N. (2003). *Resiliencia en la escuela*. 1° Edición. Buenos Aires: Paidós.
- Jensen, J. A. (2008). *Adolescencia y Adulthood Emergente. Un enfoque cultural*. 3° Edición. México: Pearson Educación.
- Krauskopf & Suárez (2007) *Adolescencia y resiliencia*. COMP. Buenos Aires: Paidós.
- Meece, J., & Daniels, D. (2008). *Child and adolescent development for educators* 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- McEntee, E. (1997) *Comunicación oral para el liderazgo en el mundo moderno*. Primera edición. Mc Graw-Hill.
- Manciaux, M. et al. (2003) *La resiliencia: Resistir y rehacerse*. 1° Edición. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, R et al. (2010). *Agresividad injustificada, Bullying y violencia escolar*. Madrid: Ed. Alianza.
- Owens, K. (1995) *Raising your child's inner self-esteem. The authoritative guide from infancy through the teen years*. New York: Plenum Press.
- Owens, T. et al. (2001) *Extending self-esteem theory and research. Sociological and psychological currents*. Cambridge University Press.
- Papadimitriou, G. (2005) *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*, México: McGraw-Hill: México.

Papalia, D. Wendkas, S. Duskin, F. (2005). *Desarrollo Humano*. 9° Edición. Mexico: Mc Graw-Hill.

Santrock, J.W. (2006). *Psicología del Desarrollo. El Ciclo Vital*. 10° Edición. España: Mc Graw-Hill.

Sanz, F. (1990) *Psicoerotismo femenino y masculino*. Barcelona: Kairós.

Sanz, F. (2012). *Proyecto EscuchArte: Cuentos de sabiduría para la transformación y el buen trato*. Ponencia Facultad de Psicología, UNAM.

Shaffer, D., Kipp, K. (2007) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. 7° Edición. México: Thomson.

Simpson, Ma. Gabriela (2008). *Resiliencia en el aula. Un camino Posible*. Buenos Aires: Bonum.

Suárez, M. (2004) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: COMP. Paidós.

Suárez, M. Krauskopf, (2007) *Adolescencia y resiliencia.*, Buenos Aires:COMP. Paidós.

Trzesniewski, K. et. al (2003). *Stability of Self-Esteem Across the Life Span*. Journal of Personality and Social Psychology. 2003, Vol. 84, No. 1, 205–220.

Trianes, V., Gallardo, J. (2004). *Psicología de la educación y el desarrollo en contextos escolares*. Madrid. Psicología pirámide.

Walsh, F. (2004) *Resiliencia Familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Primera edición. Amorrortu editores.

ANEXOS

Anexo 1. Cartas Descriptivas

SESIÓN 1

FAMILIARIZACIÓN

Duración: 60 minutos

Objetivo: Detectar las necesidades emocionales de niñas y niños, generando un ambiente de confianza, diálogo e integración entre las facilitadoras y el grupo.

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD - TÉCNICA	MATERIALES	TIEMPO
Presentación de las facilitadoras.		Presentación de las facilitadoras y del trabajo que se realizará con niños y niñas.		5'
Dinámica Presentación niños y niñas.	Conocer a las y los niños por su nombre y algunos gustos particulares.	Cada niño y niña realizó un gafete. Después cada uno/a se presentó ante al grupo, mencionó alguna actividad que le gusta mucho hacer.	Tarjetas de cartulina. Plumones.	10'
Acuerdos de convivencia	Dar estructura y orden en el grupo para realización de las actividades.	El grupo eligió los acuerdos que les parecieron convenientes para comunicarnos durante las actividades que realizamos. Las facilitadoras contribuyeron con algún ejemplo y complementaron las del grupo.	Rotafolios. Plumones.	5'

<p>Dinámica Frases Incompletas.</p>	<p>Identificar, expresar y compartir emociones. Detectar necesidades del grupo.</p>	<p>Las facilitadoras repartieron una hoja y un plumón. Cada participante dibujo su mano y en cada dedo escribió una frase incompleta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Cuando estoy con mi familia me siento... 2.- Me enojo cuando.... 3.-Me siento feliz cuando... 4.- Cuando estoy con mis amigas/os me siento... 5.- Cuando estoy solo/sola me siento... <p>Al completar cada una de las frases se dividió al grupo en 5 equipos, cada uno de ellos comento sus frases de manera individual. Cuando terminaron se hizo plenaria, como estaban un poco inquietos/as al mover sus sillas para hacer un círculo, se les pidió que cerraran sus ojos y respiraran profundo 5 veces. Ya que se encontraban más tranquilos/as, se les pidió que cada quién compartiera una de sus frases, la que ellos/as quisieran. Cuando acabaron de compartir, se hizo una devolución en relación a que todos somos únicos, pero diferentes también y podemos parecernos en algunas cosas. Todas y todos tenemos cosas que nos agradan y cosas que no. Se hizo el cierre de la dinámica.</p>	<p>Rotafolio con dibujo y frases. Plumones. Hojas blancas.</p>	<p>30'</p>
<p>Cierre de la sesión</p>	<p>Conocer su experiencia personal durante esta sesión. Finalizar sesión y despedirnos de ellas/os.</p>	<p>Para finalizar la sesión, las facilitadoras pusieron un rotafolio al frente que decía “¿que aprendí? ¿Cómo me sentí?” Se les pidió a niños y niñas que nos expresaran que fue lo que aprendieron y lo que sintieron esta sesión. Mientras una de las facilitadoras dirigió la actividad, la otra anoto en los rotafolios las respuestas dadas por las y los alumnos. Se les agradeció su trabajo esta sesión Se les explico cuando trabajaríamos con ellos y ellas nuevamente.</p>	<p>Rotafolio Plumones</p>	<p>10'</p>

SESIÓN 2

CUENTO "LA PANTERA QUE NO SABIA QUIÉN ERA"

Duración: 60 minutos

Objetivo: Generar un ambiente de confianza y una adecuada preparación para la escucha del cuento.
 Transmitir el mensaje resiliente del cuento: "Si reconoces quién eres y aceptas la diferencia con los y las demás te puedes integrar a tu grupo y ser reconocido/a".

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD - TÉCNICA	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Conectar con el grupo. Restablecer ambiente de diálogo.	Presentación de las facilitadoras y la actividad de ese día. Se les entregaron sus gafetes.	Gafetes. Rotafolio de acuerdos grupales.	5'
Preparación para la escucha: Relajación y respiración.	Generar condiciones para la escucha del cuento a través de relajación. Sensibilización mediante el contacto de su cuerpo. Disposición al contacto con las emociones.	Se les indico a niños y niñas que cerraran sus ojos y buscaran una posición cómoda. En la relajación se incluyeron cintas para que cada niño/a, vendara sus ojos y se pudiese concentrar mejor. Se les pidió que que vayan relajando cada una de las partes de su cuerpo, moviéndolo ligeramente: la cabeza, el cuello, los hombros, los brazos, las manos, las piernas y los pies. Posteriormente inhalar profundamente, contener el aire y que exhalen por la boca, haciendo varias repeticiones. Se les indicó que se encoentaran listos y listas para escuchar el cuento.	Música	10'

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD - TÉCNICA	MATERIALES	TIEMPO
Contar el cuento	Compartir el cuento de sabiduría: "La pantera que no sabía quién era"	Se acomodaron las sillas en semicírculo asegurando que los y las participantes alcancen a ver las imágenes. Se contó el cuento mostrando cada imagen a niños y niñas.	Cuento	5'
Elaborar el cuento. Conocer reacciones.	Expresarse haciendo un dibujo. Obtener las reacciones de cada integrante a nivel personal. Escuchar y compartir con el grupo.	Al terminar la lectura del cuento, se les pidió que cerraran sus ojos, que respiraran profundamente y que identificaran que fue lo que aprendieron de la pantera. Después se les pidió a niños y niñas que expresaran en un dibujo, eso que aprendieron. Al terminar su dibujo, se les indicó que escribieran en una frase su aprendizaje de la pantera. Se integró lo compartido por los niños y las niñas. Se reforzó el que hay que conocerse a sí mismo/a y que si tú te aceptas, los y las demás te aceptan, aunque seas diferente (Se les pidió a niños y niñas su autorización para que las facilitadoras se llevaran sus dibujos para fotocopiarlos y la siguiente sesión se les devolverán)	Hojas blancas. Plumones y lápices de colores.	30'
Cierre de la sesión	Escuchar su experiencia personal. Finalizar sesión y despedirnos de ellas/os.	Para finalizar la sesión, las facilitadoras pusieron un rotafolio al frente que decía "¿que aprendí? ¿Cómo me sentí?" Se les pidió a niños y niñas que nos expresaran que fue lo que aprendieron y lo que sintieron esta sesión. Mientras una de las facilitadoras dirigió la actividad, la otra anotó en los rotafolios las respuestas dadas por las y los alumnos. Se les agradeció su trabajo esta sesión Se les explicó cuando trabajaríamos con ellos y ellas nuevamente.	Rotafolios Plumones	10'

SESION 3

REFORZAMIENTO DEL CUENTO "LA PANTERA QUE NO SABIA QUIÉN ERA"

Duración: 60 minutos

Objetivo: Reforzar los mensajes principales del cuento, así como el aprendizaje que niñas y niños obtuvieron del mismo, realizar actividades que les permitan integrar estos mensajes a su vida cotidiana.

TEMA	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDAD - TÉCNICA	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Conectar con el grupo. Restablecer ambiente de diálogo.	Se presentaron las facilitadoras y la actividad de ese día. Se entregaron los gafetes.	Gafetes. Rotafolio de acuerdos grupales.	5´
Preparación para la actividad: Relajación y respiración.	Disponibilidad del grupo para la actividad de reforzamiento, mediante la relajación. Centrar su atención en la actividad del día. Conectar con lo que niñas y niños aprendieron de "La pantera que no sabía quién era"	El grupo tuvo un convivio en el salón y estaban recostados en el piso, las actividades se realizaron sin bancas. Se puso música de relajación. A cada niño o niña, se les dio un paliacate y se les pidió que venden sus ojos. Cuando el grupo tenía los ojos cubiertos, se les pidió que respiraran profundamente imaginando que en cada inhalación, le darían a su cuerpo tranquilidad, disposición, comodidad y que en cada exhalación estarían liberando tensión, preocupación y estrés. Esto se hizo varias veces, después se les dijo que a su ritmo y cuando se sientan listos, abran sus ojos, regresando al salón del clases y atentos a la siguiente actividad. Se les devolvieron sus dibujos que realizaron la sesión anterior, pidiéndoles que leyeran en silencio la frase que cada uno agrego a su dibujo.	Paliacates Música Hojas Plumones.	10´

TEMA	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDAD - TÉCNICA	MATERIALES	TIEMPO
Reforzamiento del mensaje del cuento de sabiduría "La pantera que no sabía quién era"	Identificar el autoconocimiento como el medio para encontrar respuestas y aceptar las diferencias con los demás.	<p>Dibujo: Ésta/ este soy yo</p> <p>Se les dóo una hoja y se les pidió que escribieran en el margen superior "Ésta/este soy yo", se les dijo: expresa quién eres y que te hace diferente de los demás, utilizando los lápices de colores o plumones que necesiten. Dibujen lo que se les ocurra, sin pensarlo.</p> <p>Al terminar su dibujo, se les pidió que se colocaran por parejas en el salón y que lo compartieran con sus compañeros, explicándoles cada elemento, para que al finalizar, ellos y ellas pudieran presentar ante los demás a su compañero, diciendo: "Él/ella es...." "Lo que más le gusta de él/ella es..." "Lo que la/lo hace diferente es...."</p> <p>Al terminar la ronda, las facilitadoras retomaron esta experiencia para mencionar nuevamente el mensaje central del cuento: "Cuando no te reconoces y no te gustas, te invisibilizas"</p> <p>"Si reconoces quién eres, y aceptas la diferencia con los y las demás te puedes integrar a tu grupo y ser reconocido/a".</p>	Hojas. Plumones. Lápices de colores.	35´
Cierre de la sesión	Finalizar sesión y despedirnos de ellas/os. Recoger su experiencia personal.	<p>Para finalizar la sesión, las facilitadoras pusieron un rotafolio al frente que decía "¿que aprendí? ¿Cómo me sentí?"</p> <p>Se les pidió a niños y niñas que nos expresaran que fue lo que aprendieron y lo que sintieron esta sesión. Mientras una de las facilitadoras dirigió la actividad, la otra anotó en los rotafolios las respuestas dadas por las y los alumnos.</p> <p>Se les agradeció su trabajo esta sesión.</p> <p>Se les explicó cuando trabajaríamos con ellos y ellas nuevamente.</p>	Rotafolios Plumones	10´

SESION 4

CUENTO: "JANA, LA NIÑA ENFADADA"

Duración: 60 minutos

Objetivos: Generar una ambiente de confianza y una adecuada preparación para la escucha del cuento.
 Transmitir el mensaje resiliente del cuento: "Cuando estamos enojados, vemos a las personas solo con sus aspectos negativos y no vemos las cosas buenas que nos dan"

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD - TÉCNICA	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Conectar con el grupo. Restablecer ambiente de diálogo.	Se presentaron las facilitadoras y la actividad del día. Se entregaron de gafetes.	Gafetes. Rotafolio con acuerdos grupales.	5´
Preparación para la escucha: Movimiento corporal.	Receptividad para la escucha del cuento a través de relajación. Sensibilización mediante el contacto de su cuerpo. Disposición al contacto con las emociones.	Se le pidió al grupo que cerraran sus los ojos y respiraran profundamente. Se dejó un tiempo para que escucharan la música y que se concentraran en su respiración. Posteriormente se les fue guiando en una visualización, donde se les llevo a los niños y niñas a un lugar fresco, un bosque con flores, clima templado y olores agradables. Al finalizar se les indicó que cuando se sintieran listos, podían respirar profundo y regresar al salón, poniéndose dispuestos/as para escuchar el cuento, después se les pidió que abrieran sus ojos.	Música.	10´
Contar el cuento	Compartir el cuento de sabiduría: "Jana, la niña enfadada"	Se acomodaron las sillas en semicírculo asegurando que los y las participantes alcanzaran a ver las imágenes. Se contó el cuento mostrando cada imagen a niños y niñas.	Cuento.	5´

<p>Elaborar el cuento. Conocer reacciones.</p>	<p>Expresarse creando un símbolo.</p> <p>Obtener las reacciones de cada integrante a nivel personal.</p> <p>Escuchar y compartir con el grupo.</p>	<p>Al terminar la lectura del cuento, se les pidió que cierren sus ojos, que respiraran profundamente y que reflexionaran esta pregunta ¿Qué les ha enseñado Jana?</p> <p>Posteriormente se les repartió a cada alumno/a, una barra de plastilina, indicándoles que con la plastilina debían crear un símbolo que representara lo que aprendieron de Jana, la niña enfadada. Después se compartió a nivel grupal qué es era su símbolo y que representa.</p> <p>Se integró lo compartido por los niños y las niñas. Se refuerza el mensaje resiliente del cuento: " Cuando estamos enojados, vemos a las personas solo con sus aspectos negativos y no vemos las cosas buenas que nos dan".</p> <p>"Puedes transforma la manera de relacionarte; a partir del reconocimiento de las partes agradables y desagradables".</p> <p>Se les pidió a las/los alumnos que nos permitan sacarle una fotografía a sus símbolos. (esto con la finalidad de obtener un registro de la vivencia personal de cada participante)</p>	<p>Plastilina.</p>	<p>30´</p>
<p>Cierre de la sesión.</p>	<p>. Recoger su experiencia personal.</p> <p>Finalizar sesión y despedimos de ellas/os</p>	<p>Para finalizar la sesión, las facilitadoras pusieron un rotafolio al frente que decía “¿que aprendí? ¿Cómo me sentí?</p> <p>Se les pidió a niños y niñas que nos expresaran que fue lo que aprendieron y lo que sintieron esta sesión. Mientras una de las facilitadoras dirigió la actividad, la otra anoto en los rotafolios las respuestas dadas por las y los alumnos.</p> <p>Se les agradeció su trabajo esta sesión</p> <p>Se les explicó cuando trabajaríamos con ellos y ellas nuevamente.</p>	<p>Rotafolios Plumones.</p>	<p>10´</p>

SESION 5

REFORZAMIENTO DEL CUENTO "JANA LA NIÑA ENFADADA "

Duración: 60 minutos

Objetivo: Reforzar los mensajes principales del cuento, así como el aprendizaje que niñas y niños obtuvieron del mismo, realizar actividades que les permitan integrar estos mensajes a su vida cotidiana.

TEMA	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDAD – TÉCNICA	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Conectar con el grupo. Restablecer ambiente de diálogo.	Se presentaron las facilitadoras y la actividad de ese día. Entrega de gafetes.	Gafetes. Rotafolio de acuerdos grupales.	5´
Preparación para la actividad: Relajación y respiración.	Disponibilidad del grupo para la actividad de reforzamiento, mediante la relajación. Centrar su atención en la actividad del día.	Niños y niñas estaban en sus lugares, se les pidió que se vendaran los ojos y que recargaran su cabeza en las bancas, para que se concentraran más en la actividad y se calmaran después de iniciado el día. Se hizo una visualización donde niñas y niños se iban de viaje a la playa.	Música Tarjetas. Plumones. Rotafolio.	5´
Reforzamiento del mensaje del cuento de sabiduría: "Jana, la niña enfadada."	Identificar que todas las personas, tienen cosas buenas y malas.	Se les repartió una tarjeta a cada alumno/a y les pedimos que escribieran ahí cuando fue la última vez que se enojaron, diciéndoles que esa tarjeta no la verían sus compañeros/as, solo las facilitadoras. A continuación se dividió al grupo en 5 equipos, que se constituyeron de acuerdo a como estaban acomodados en las filas, se les dio un rotafolio a cada equipo y se les pidió que compartieran entre todos/as y después escribieran que hacen generalmente cuando se enojan y cuáles son las cosas que comúnmente los/las	Cartulina tamaño carta para los dibujos. Plumones Rotafolio	35´

		<p>hacen enojar mas. Al terminar y entregar su rotafolio compartieron en plenaria algunas/os, lo que habían escrito, las facilitadoras leyeron algunos de estos mensajes mientras el grupo terminaba y se pudo hacer la devolución</p> <p>Después se les pidió que mediante una lluvia de ideas, dieran otras opciones de lo que podrían hacer cuando están enojados/as y las facilitadoras lo anotaron en un rotafolio.</p> <p>Se dió la devolución y reforzamiento del mensaje principal del cuento, las facilitadoras mencionaran la importancia que tiene saber comunicar lo que sentimos a los demás.</p>		
Cierre de la sesión	<p>Recoger su experiencia personal.</p> <p>Finalizar sesión y despedimos de ellas/os.</p>	<p>Se les repartió nuevamente una tarjeta a cada participante para que en una palabra escribiera como se sintieron en esa sesión. Compartieron en plenaria el aprendizaje que se llevaron de la sesión.</p> <p>Se les agradeció su trabajo durante las sesiones que trabajamos. Se le preguntó si tienen alguna duda o comentario de lo que se trabajó.</p>	<p>Rotafolios</p> <p>Plumones</p>	10'

SESION 6**CIERRE****Duración:** 60 minutos

Objetivo: Integrar los aprendizajes de las sesiones haciendo un recuento de lo realizado y reforzar la convivencia grupal.
--

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD – TÉCNICA	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Conectar con el grupo. Restablecer ambiente de diálogo.	Se presentaron de las facilitadoras y la actividad de ese día. Entrega de gafetes.	Gafetes. Rotafolio de acuerdos grupales.	5´
Preparación para la actividad: Relajación y respiración.	Disponibilidad del grupo mediante la relajación. Centrar su atención en la actividad del día. Conectar con lo que niñas y niños aprendieron durante las sesiones.	Se realizó una relajación mediante una visualización que llevo a niñas y niños a recorrer todo lo sucedido o trabajado en el taller. Se hizo mediante un viaje que llevo a niños y niñas a encontrarse con los momentos más significativos que se vivieron.	Paliacates Música	5´
Reforzamiento de los mensajes principales de todo el taller.	Identificar mediante la actividad, los aprendizajes principales de toda la intervención.	Al terminar la relajación se les pidió que se enumeren del 1 al 5, de tal manera que todos/as los números 1 se juntaron para formar un equipo y así sucesivamente. Formaron 5 equipos. El equipo 1 y 2, se unieron para trabajar juntos/as, sobre el cuento “La pantera que no sabía quién era”; el equipo 3 y 4 también se unieron para trabajar juntos/as sobre el cuento: “Jana, la niña enfadada” y el equipo 5 trabajo sobre lo que aprendieron durante todo el taller.	Rotafolios Revistas Folletos Plumones Crayolas Pintura digital Tijeras	40´

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD – TÉCNICA	MATERIALES	TIEMPO
		<p>Se les dió un rotafolio y se les pidió que ahí expresaran que fue lo que aprendieron de cada cuento respectivamente. Se les puso a su alcance plumones, crayolas, pintura digital, diferentes papeles, algunas revistas, etc. para que pudieran realizarlo.</p> <p>Al terminar, cada grupo expuso su mural ante las y los demás compañeros, todos tuvieron la oportunidad de comentar si creen que les faltó algo a sus compañeros/as, o si estaban de acuerdo o no.</p> <p>El tercer grupo se encargó de hacer un mural de que fue lo que aprendieron del taller, que les gustó más o les pareció más relevante.</p> <p>La devolución integró las ideas principales, mencionadas ya en los objetivos, remarcando los mensajes de ambos cuentos y todo lo que se ha dado alrededor de las sesiones.</p> <p>Se les compartieron los aprendizajes que las facilitadoras obtuvieron del trabajo con ellos y ellas.</p>	Resistol	
Evaluación	Obtener la percepción que niñas y niños tienen de la intervención.	Se les entregó un cuestionario que nos sirvió de evaluación del taller.		5´
Cierre de la sesión	Finalizar sesión y despedirnos de ellas/os.	<p>Se les agradeció su disposición, su trabajo y durante las sesiones que trabajamos.</p> <p>Se les preguntó si alguien tenía algún comentario o alguna duda pendiente.</p> <p>Las facilitadoras se despidieron de los niños y las niñas.</p>		5´

Anexo 2. Fotos de los dibujos del cuento “La pantera que no sabía quién era” Grupo 5ºA



“Hay que ser lo que eres”



“Todos somos diferentes”



“Basta con un solo reflejo para darse cuenta de lo que eres.”



“No importa la apariencia”



“Pensó que era fea pero se vió en el agua y vió que era bonita e inteligente”.

Grupo 5°B



“Que todos somos iguales y no debemos sentirnos superiores o peores que otros”



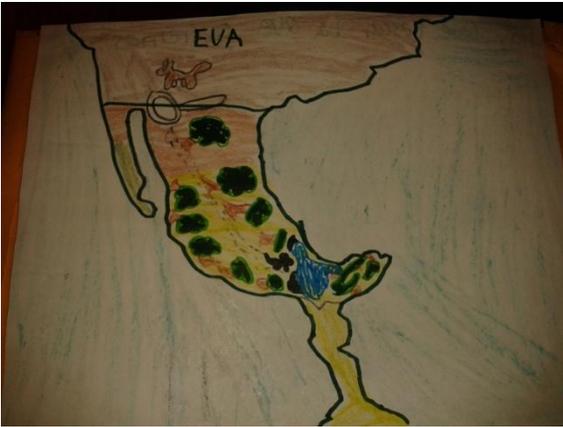
“La pantera me enseñó a valorar como soy”



“Todos somos alguien en el mundo”



“No importa como seas siempre serás tu”



"Hay que buscar lo que queremos"

Anexo 3. Fotos de las figuras de plastilina creadas a partir del cuento "Jana la niña enfadada"



Jana y su hermanita.

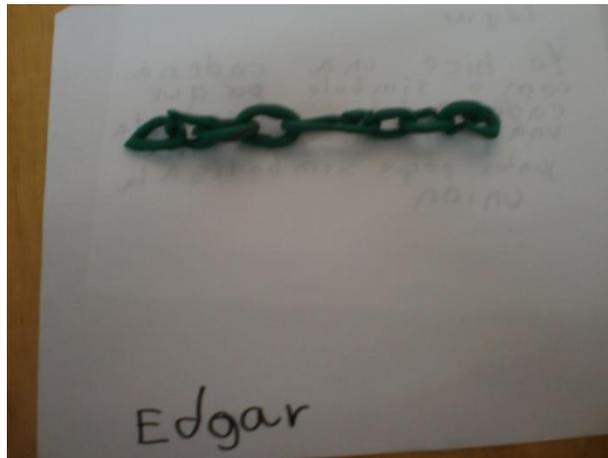


Amistad, felicidad, amor.



Chico con su novia, amor que los

une.



Formas similares a cadenas que representan unión y la fortaleza de esas uniones. Una cadena está en forma de corazón.

Anexo 4. Dibujos esta/ este soy yo.

Grupo 5°A

ESTA SOY YO.

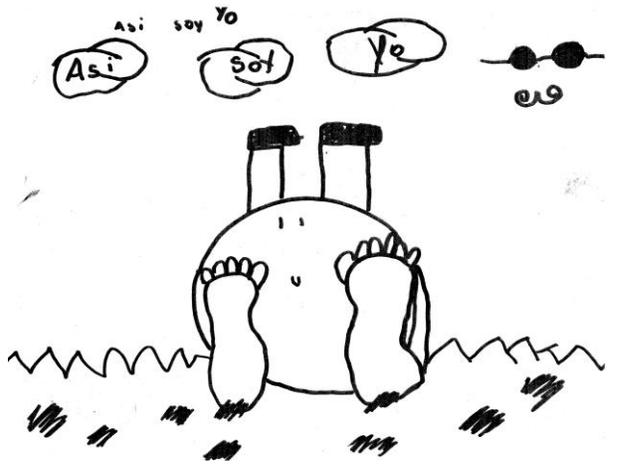


Daniela Rodríguez. Lo que me gusta: gatos, perros, diademas, jitomate. Lo que no me gusta: aguacate, cebolla, ratas, que no me hagan caso.

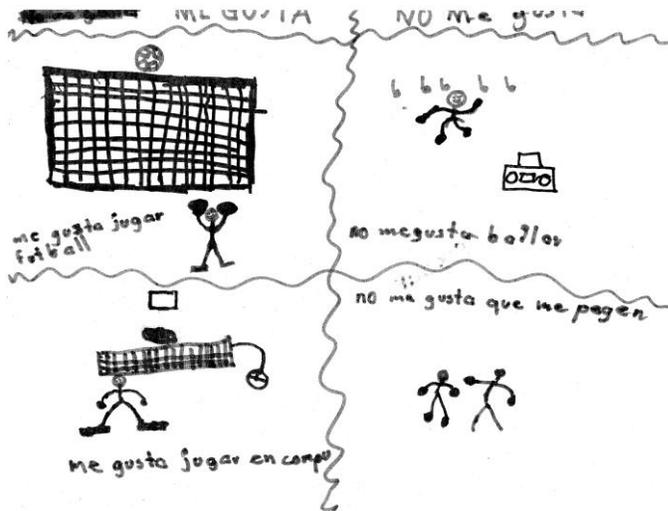


Lo que me gusta: diademas, perros en especial mi perrita, ballet, conejos, gatos, tennis, sonreír y reír, moños. Lo que no me gusta: estar triste, ratones y ratas, cebolla.

ESTE SOY YO



Me gusta el futbol y los videojuegos. No me gusta que me griten y no me gusta bailar.



Me gusta jugar futbol y me gusta jugar en la compu. No me gusta bailar, no me gusta que me peguen.

Grupo 5°B

ESTA SOY YO.

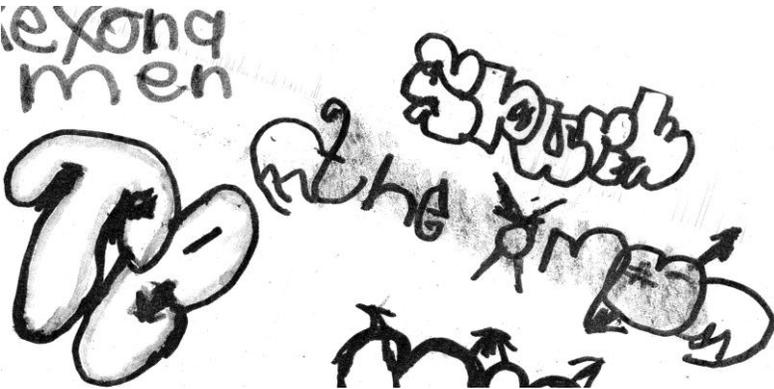


Me gusta "El amor", No me gusta "Nombres de los niños del salón"



"No rosa, no flores, no floripondia, no femenina"

ESTE SOY YO



Grafitis.

Anexo 5. Carteles sobre aprendizajes sesión final.





