



**TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO DE MÉXICO**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

---

**INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**CLAVE 3079-25**

**“ARTETERAPIA COMO HERRAMIENTA EN LA INTERVENCIÓN Y  
PREVENCIÓN DEL BULLYING EN UN GRUPO DE TERCERO DE PRIMARIA”**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTAN:**

**VÍCTOR HUGO MONTOYA BARAJAS**

**CLAUDIO IVÁN PÉREZ SÁNCHEZ**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**MTRO. CARLOS TOBÍAS RODRÍGUEZ SALAZAR**



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.

## DEDICATORIAS HUGO

**A la vida** porque me siento inmensurablemente agradecido del camino y las baldosas que he pisado de encuentros y desencantos.

**A mis padres** María de Jesús y Vicente por el gran apoyo y amor que desde siempre me han dado que se traduce en todo lo que implica la libertad de elegir, pero sobre todo por la “no” indiferencia de lo humano, los amo y admiro profundamente.

**A mis hermanos** Maribel y Jesús por el respaldo incondicional durante toda la licenciatura gracias por creer en mis palabras y proyectos.

**A mis cuñados** Claudia y Fernando por ser parte de mi familia gracias por su cariño, comprensión y apoyo.

**A mis sobrinos:** gracias por alegrarme la existencia, por la enseñanza, compañía y horas de juego los amo son parte fundamental de mi vida; Toñito, Tania, Lulis, Marifer y Auris

**A mis entrañables amigos Omar y Piano** por todos estos años juntos, en las muy buenas y en las muy malas, las vivencias a su lado han sido escuela, por tratarme tal cual soy, y por demostrar que el concepto de amistad en nosotros da por resultado una perpetua definición.

**A mi colega, compañero de tesis, hermano, compadre, cómplice, maestro y aprendiz** Claudio. Ha sido todo un acontecimiento, gracias por acercarme al arte y por la postura crítica, las risas y desencuentros. Todo eso también es amistad bro!

También agradezco especialmente a Rosa del Valle: mi “Rouse” siempre tienes las palabras y las experiencias precisas para opinar que me hacen pensar pero sobre todo “sentir”, sin duda, mi lugar en la clínica no hubiese sido el mismo sin tu “sentido”, pero sobre todo gracias por brindarme la oportunidad de conocerte y estar cerca.

A todos mis compañeros de generación, colegas y amigos pero en especial a Citlalic y Oscar, Claudia, Luz Delfin, Laurita, Sonia, Irma, Bere, Jorge y Jenny, Juan Mazón y Sandra Anell.

A las que trascendieron, mi Abuelita **Esperanza y Denniz**, este esfuerzo lo comparto con ustedes que seguirán presentes en la memoria, con mucho cariño y admiración.

En general un reconocimiento a todos los que fueron partícipes para la culminación de este proceso de vida.

*“Que un individuo quiera despertar en otro individuo recuerdos que no pertenecieron más que a un tercero, es una paradoja evidente. Ejecutar con despreocupación esa paradoja, es la inocente voluntad de toda biografía”*

*Borges J.L*

## DEDICATORIAS CLAUDIO

Terminar un proceso como este representa una fusión de esfuerzos en una larga línea del tiempo.

Quiero dedicar esta tesis a mis padres los doctores María Esther Rosario Sánchez Sánchez y David Pérez Aguilar, su amor incondicional, su dedicación al trabajo, la gran capacidad para divertirse y ser independientes, me dieron las herramientas necesarias para decidir, para saber qué es la libertad y lo que representa. Los amo, GRACIAS.

Papá en especial quiero decirte que soportar la pérdida y no desviar el camino fue un acto de valentía enorme, eres una persona consciente, honesta e inmensamente generosa, sin duda uno de los hombres más brillantes que he conocido en mi vida. Toda mi admiración, respeto y amor para ti.

A mis AMORES, mi esposa Rosy del Valle y mi hija Aura, sin ustedes mi vida no sería vida, soy un hombre inmensamente feliz y es genial que estemos juntos en este viaje.

A mi abuela Reyna por ser y estar conmigo, gracias por cuidarme y preparar siempre una deliciosa comida, te amo.

A don David, el abuelo, el arte es parte de mi vida por tu influencia.

A mi hermano César Pérez "El Foko", a Luci "La chiqui" y a los ex-flacos Oscar Y Eve.

A Hugo Montoya, amigo, colega y compañero en este trabajo, ha sido toda una experiencia compartir contigo este largo camino, seguiremos creciendo y divirtiéndonos como hasta ahora.

A Juan y Sony, colegas entrañables.

A toda mi familia

GRACIAS

## **AGRADECIMIENTOS HUGO Y CLAUDIO**

Al TUM y profesores por todas sus enseñanzas y conocimientos transmitidos que siguen haciendo resonancia y por entender que la psicología no tiene llaves de felicidad pero si muchas puertas de elección.

Al Mtro. Carlos Tobías Rodríguez por la confianza depositada en nosotros al trabajar con un modelo que tiene poca proyección en México pero un potencial enorme para seguir desarrollándose.

A los revisores Lic. Israel Corona, Mtro. Oscar Morales y Mtro. Héctor Segura.

A la Lic. Claudia Moreno directora técnica de la carrera de psicología por su apoyo.

A Ana Bonilla Rius por sus valiosas aportaciones en las asesorías sobre el modelo Arteterapéutico.

A todo el personal docente y directivo de la Escuela Primaria Esperanza Villasana Heredia por todas las facilidades y confianza para llevar a cabo la investigación.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPÍTULO 1: ARTETERAPIA</b> .....	8
1.1 Concepto de arteterapia, definiciones institucionales (Asociación Estadounidense de Arteterapia (AATA), Asociación Británica de Arteterapeutas (BAAT), Asociación Foro Iberoamericano de Arteterapia y Taller Mexicano de Arteterapia).....	16
1.2 Proceso arteterapéutico.....	18
1.3 Campos de aplicación del arteterapia.....	20
1.4 Arteterapia en el ámbito educativo para el desarrollo de habilidades de convivencia.....	21
<b>CAPÍTULO 2: ACOSO ESCOLAR ENTRE PARES BULLYING</b> .....	23
2.1 Delimitaciones conceptuales entre: agresividad, agresión y violencia.....	26
2.2 Definición de Bullying (Maltrato escolar entre pares) .....	29
2.3 Espectro del fenómeno Bullying.....	30
2.4 Impacto social del maltrato escolar entre pares.....	36
2.5 Implicaciones psicológicas del Bullying .....	38
<b>CAPÍTULO 3: MÉTODO</b> .....	41
3.1 Planteamiento del problema.....	41
3.2 Objetivo general .....	42
3.3 Objetivos específicos .....	43
3.4 Diseño .....	43
3.5 Procedimiento para la realización del taller.....	43

<b>CAPÍTULO 4: INTERVENCIÓN</b> .....	49
Conceptos clave.....	49
4.1 Presentación de los resultados.....	50
4.2 Primera parte de los resultados .....	50
4.2.1 Descripción de las sesiones .....	50
4.3 Segunda parte de los resultados .....	83
4.3.1 Entrevistas de seguimiento .....	83
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y CONCLUSIONES</b> .....	88
5.1 Análisis de resultados .....	88
Conclusiones.....	92
<b>DOCUMENTOS DE CONSULTA</b> .....	95
<b>ANEXOS</b> .....	99

## INTRODUCCIÓN

“El primer humano que insultó a su enemigo en vez de tirarle una piedra fue el fundador de la civilización”.  
Sigmund Freud

El ser civilizado implica la posibilidad de responder, a partir del propio entender y comprender el mundo, a los estímulos e individualidades que representa la relación con los otros. Desde ahí se formula la necesaria interrogante del cómo se da la convivencia entre seres humanos, en paralelo a los fenómenos sociales que la historia muestra como paroxismo de la brutalidad.

Analizar la génesis de la convivencia del ser humano, exige revisarla desde las primeras manifestaciones infantiles y recorrer esos caminos hasta las complejidades del mundo adulto. En el mundo infantil, la perspectiva de ser y estar con otros niños, obedece a distintas exigencias en función a los alcances del propio desarrollo. En esta interacción no siempre las relaciones entre los niños son funcionales, la posibilidad de ser civilizado abre el panorama a distintos tipos de convivencia, donde el insulto, la agresión física, las inconformidades, las diferencias de opinión, los conflictos de intereses, las frustraciones y el egocentrismo, son elementos que están presentes en la cotidianidad de los niños.

Una de las exigencias al mundo infantil, se refiere al uso del lenguaje por medio de la palabra hablada y escrita, como herramienta única para expresar sus necesidades, adquirir nuevos conocimientos y resolver problemas de distintas naturalezas. Sin embargo, hemos podido revisar y observar que no es la única forma en que el niño puede comunicarse y resolver conflictos, tal es el caso del juego y las manifestaciones artísticas, específicamente a través de las Artes Plásticas y Visuales.

Esta posibilidad que tiene el niño de “hablar” por medio de las artes plásticas, es una habilidad inherente al ser humano y se manifiesta más claramente en el dibujo durante la infancia temprana, donde el garabato como primer elemento, inicia un proceso de experiencia motora

en el juego, que se va sofisticando en la medida que el niño se desarrolla, hasta realizar imágenes como representación de la realidad. Sin embargo, es a los 10 años cuando la exigencia social frustra la creatividad infantil, al exigirle que sus dibujos tengan una calidad realista que imite al ojo humano, esto hace que la gran mayoría de los niños abandonen el dibujo (Vygotsky, 2004).

Resulta lógico pensar que estas imposiciones sociales, que hacen que el niño abandone el dibujo, reduzcan las formas de expresión y canalización de conductas agresivas; si el dibujo ya no actúa como medio para sublimar estos estados de ánimo, ¿cómo es que los niños expresan agresividad?, ¿en qué lugares y momentos los niños requieren de la descarga de impulsos agresivos y bajo qué circunstancias se generan estos?.

Una respuesta a estas preguntas la podemos tener al conocer los índices de violencia escolar en nuestro país; México se ha revelado como el país con mayor índice de violencia escolar a nivel mundial en educación básica, según un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)<sup>1</sup>. Durante los últimos dos años ha existido un aumento del 10% en el número de casos; el reporte de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) señala que 7 de cada 10 niños han sido víctimas de violencia<sup>2</sup>.

Estos números alertan sobre el fenómeno de bullying, tanto en cantidad como en su carácter masivo y extremo en sus consecuencias

Conocemos al menos dos programas planteados como intervención para este fenómeno en nuestro país; uno de ellos el programa de “Escuelas Sin Violencia” en el Distrito Federal<sup>3</sup> y por otra parte “El Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar” propuesto por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos<sup>4</sup>, sin duda fueron importantes y aportaron resultados significativos. Sin embargo, el interés y la novedad de esta investigación, es aportar el análisis teórico-práctico de las experiencias del grupo de niños participantes del taller de

---

<sup>1</sup> <http://www.televisioneducativa.gob.mx/cete/index.php/mapa-de-sitio/articulos/687-acoso-escolar> (Consultado el 26 de Mayo del 2014)

<sup>2</sup> [http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional\\_0\\_304169593.html](http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html) (Consultado el 23 de Mayo del 2014)

<sup>3</sup> <http://www.educacion.df.gob.mx/index.php/padres/escuelassinviolencia> (Consultado el 23 de Mayo del 2014)

<sup>4</sup> [http://www.federicofroebel.org/secondary/presentacion-redes/126\\_Programa.pdf](http://www.federicofroebel.org/secondary/presentacion-redes/126_Programa.pdf) (Consultado el 26 de Mayo del 2014)

arteterapia; y describir cómo durante su desarrollo fueron creando hábitos de convivencia que finalmente los llevó a resolver problemas entre ellos, permitiendo canalizar sus impulsos agresivos por medio de los ejercicios plástico visuales, diferenciándose de los anteriores por el uso del Modelo Arteterapéutico y nuestra propuesta del “Método de Cooperación en el Aula”.

Creemos que este modelo funciona como un método accesible al mundo interior del niño, donde “crear” forma parte de una nueva manera de expresión y comunicación de sus necesidades, pero también como otra forma de convivir y una vía de descarga funcional de los impulsos agresivos, que se mantiene latentes durante toda la vida ya que son inherentes al ser humano. Así aportamos una alternativa que permite utilizar la creatividad para resolver problemas y como herramienta de prevención ante tal fenómeno.

Por tal motivo esta tesis plantea una intervención y prevención directa sobre el fenómeno social “Bullying”, uno de los más nocivos a nivel mundial y que en las últimas décadas a cobrado la vida de muchas victimas. Consideramos que su génesis se debe, por una parte, a la falta de habilidades para conciliar y resolver conflictos antes de llegar a las peleas y, por otra parte, a las limitantes que tienen los niños para liberarse de las presiones que caen sobre ellos, lo cual provoca actos agresivos hacía su entorno.

De esta manera las artes plásticas otorgan un espacio catártico donde la descarga energética de impulsos agresivos, puede estar dirigida a la construcción de una obra plástica y no a la agresión directa en sus múltiples formas. Por otra parte, la construcción de un espacio diferente, con límites y reglas elaboradas bajo el consenso de los participantes, que los lleve a conciliar las problemáticas que se presenten y a entender las consecuencias de sus actos cuando estos perjudiquen a los demás. Así el contenido de este texto tiene la siguiente estructura:

En el primer capítulo se realiza una revisión histórica del Modelo Arteterapéutico, sus antecedentes y preceptos teóricos, así como el desarrollo de su legitimación como teoría independiente. Se citan cuatro definiciones sobre arteterapia; dos de ellas provenientes de las dos instituciones más antiguas a nivel mundial y las otras dos, formulados por asociaciones de habla hispana que comienzan su desarrollo, una de ellas en nuestro país, de quien hemos

tomado como referencia directa el concepto de arteterapia (Taller Mexicano de Arteterapia). A su vez se reflexiona el proceso arteterapéutico, mediante la discusión de los conceptos creados en este modelo y cómo a lo largo del tiempo se han pluralizado hacia varias corrientes psicológicas que la definen según sus preceptos teóricos. Para finalizar con los campos de aplicación de esta disciplina, centrándonos en el campo educativo.

El segundo capítulo está dedicado al fenómeno social “Bullying”, su historia y antecedentes, explicando cómo es que este conjunto de situaciones provenientes de la etología y la psicología organizacional, desencadenó en uno de los problemas de salud pública más grave en la actualidad. Por otra parte se analiza la diferencia entre agresividad y violencia como un elemento esencial, para comprender las múltiples formas de convivencia civilizada entre los niños, así como la reflexión en torno a otras investigaciones que manejan estos conceptos como sinónimos. A su vez se estudia el espectro de presencia en los sujetos implicados en este fenómeno y cuales son sus impactos y consecuencias a nivel físico, psicológico y social.

El capítulo tres aborda el método para la elaboración del taller de arteterapia, en el cual, se describe detalladamente el proceso y diseño del taller; sus inicios, planeación, materiales, planteamiento del problema, objetivos, selección de los participantes, así como la narración de todo el proceso hasta su realización.

El capítulo cuatro detalla la intervención con una descripción de cada sesión, en la cual, analizamos el proceso de elaboración de los ejercicios arteterapéuticos, la dinámica grupal durante cada sesión y algunas piezas de los participantes del taller. Por otra parte realizamos una síntesis de las entrevistas de seguimiento con las maestras responsables del grupo.

Por último en el capítulo cinco realizamos una discusión teórica de la información obtenida en la cual, resaltamos los logros obtenidos, los límites y alcances de esta investigación para culminar con las conclusiones y anexos de esta tesis.

# CAPÍTULO 1

## ARTETERAPIA

“El Arte no cura pero puede ser terapéutico y el sufrimiento puede ser una oportunidad para la creación en vez de ser un obstáculo”.

Mireia Bassols

Desde la década de los años 60's el Modelo Arteterapéutico ha tenido una gran difusión, intervención, práctica e investigación entre la comunidad de artistas, psiquiatras y psicólogos; múltiples instituciones fueron fundadas en esta época. Dos de las más antiguas, “*Asociación Británica de Arteterapeutas*”<sup>5</sup> (BATT, por sus siglas en inglés) fundada en 1964 en el Reino Unido y la “*Asociación Estadounidense de Arteterapia*”<sup>6</sup> (AATA, por sus siglas en inglés) fundada en 1969 en los Estados Unidos, fueron la punta de lanza para la creación de más de 70 asociaciones de arteterapeutas alrededor del mundo<sup>7</sup>.

A lo largo de 72 años de historia, los trabajos de muchos estudiosos de la materia han tenido un impacto significativo para la comprensión de este modelo y han sido aportaciones importantes para la legitimación de esta disciplina. Sin embargo, los orígenes de esta práctica tuvieron severas críticas, especialmente por la búsqueda de validación como disciplina científica partiendo desde una postura pragmática sin teoría y por sus métodos fuera de los cánones del control experimental.

Varios de los estudios previos estaban enfocados al análisis descriptivo de los trabajos plásticos de los pacientes desde una perspectiva exploratoria y no estrictamente clínico-terapéutica. Dentro de los más destacados por su carácter pionero (antes de 1900), encontramos el trabajo de Pliny Earl, psiquiatra norteamericano y cofundador de la “*Asociación Estadounidense de Psiquiatría*” de la que derivaría posteriormente la “*Asociación Estadounidense de Psicología*”<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> “British Association of Art Therapists” (BAAT)

<sup>6</sup> “American Art Therapy Association” (AATA)

<sup>7</sup> [http://www.feapa.es/Dossier\\_2011.pdf](http://www.feapa.es/Dossier_2011.pdf) (Consultado el 20 de Junio del 2014)

<sup>8</sup> “American Psychological Association” (APA)

(APA, por sus siglas en inglés), quien en 1845 resaltó el valor artístico de las piezas de ciertos pacientes internados y las puso incluso a la par de aquellas que eran socialmente aceptadas.

También fue clave el trabajo del psiquiatra francés Ambroise Tardieu, ya que en 1872 publicó un estudio médico sobre la locura, en el que enfatizaba el arte visual de sus pacientes (dibujos y pinturas), por encima de las demás artes realizadas en reclusión psiquiátrica (música, danza y teatro), proponiendo alternativas para un método experimental de comunicación a través de la plástica visual (Sánchez Moreno y Ramos Ríos, 2006).

Otro caso paradigmático fue el trabajo del neurólogo francés Jean-Martin Charcot (1825-1893), quien no solo poseía una notable habilidad para el dibujo, sino que propuso el análisis del arte como recurso de conocimiento científico. Utilizando la pintura, el grabado y el dibujo como objeto de estudio, analizó las formas conductuales y físicas de los enfermos mentales para compararlos con las imágenes de obras de los grandes maestros de la pintura (Goya, Rembrandt, Rubens, El Bosco entre otros) que tenían como tema la locura, las posesiones demoniacas y la guerra. Charcot estudiaba las similitudes entre estas piezas y los cuadros clínicos (signos y síntomas) de los pacientes, para determinar, clasificar y categorizar el tipo de patología que presentaban (Charcot y Richer, 2002).

A su vez, Sigmund Freud “padre del psicoanálisis” y alumno de Charcot, observó a lo largo de toda su obra, que los procesos del mito, los chistes, los productos del arte y los sueños, tenían como eje de manifestación el funcionamiento del inconsciente y poseían ciertas correspondencias entre sí.

En el caso de la obra de arte, Freud dilucidó una forma de sublimar las pulsiones primitivas y universales en tanto una organización libidinal.

*“El psicoanálisis ha mostrado que de manera predominante, sino exclusiva, son mociones pulsionales las que caen bajo sofocación cultural. Ahora bien, una parte de ellas presenta la valiosa*

*propiedad de poder ser desviadas de sus metas inmediatas y, así, como inspiraciones sublimadas, poner su energía a disposición del desarrollo cultural”<sup>9</sup>*

Este enunciado dirigió la comprensión del proceso artístico, en tanto que las pulsiones pueden ser encaminadas a la transformación, apartándolas de la intención destructiva, dando como resultado una pieza sublimada, que es potencialmente efectiva para quien la crea como para quien la contempla.

Así, su interés en el arte lo llevó a investigar a dos de los grandes maestros del arte renacentista (Leonardo da Vinci y Miguel Ángel) publicados en 1910 y 1914 respectivamente. Para Freud la patología buscaba siempre una salida en forma de síntoma, el arte era una necesidad intrínseca y una forma viable de sublimarla. Por tal motivo, el arte de los enfermos mentales y el arte de los artistas “sanos” partían de la misma necesidad creadora.

*“El arte esquizofrénico parecía surgir de la necesidad de expresarse, no de la intencionalidad de querer comunicarse: el esquizofrénico creaba símbolos para poder volver a dotar de significado al mundo, de imponer orden al caos”<sup>10</sup>.*

Las reflexiones de Freud permitieron concebir al arte de los enfermos mentales desde un posicionamiento distinto, detonando en los críticos y artistas, una nueva forma de producción basada en un proceso creativo diferente. A la larga se iniciarían colecciones de este tipo de piezas y se les nombraría “Art brut” por el artista francés Jean Dubuffet (1901-1985) y “Outsider art” por el historiador inglés Roger Cardinal (García Muñoz, 2010).

Hasta ese momento todos los estudios sólo analizaban una parte del fenómeno: la creatividad plástica y su relación con las enfermedades mentales. Pero todo cambió en la segunda década del siglo XX, cuando el doctor en historia del arte y psiquiatra austriaco Hans Prinzhorn (1886-1933), publicó su obra más celebre: *“El arte de los enfermos mentales. Una contribución a la psicología y a la psicopatología de la creación”<sup>11</sup>.*

---

<sup>9</sup> Citado en Machado Castillo, 2011, P. 16

<sup>10</sup> Citado en Sánchez Moreno y Ramos Ríos, 2006, P. 139

<sup>11</sup> “Bildneri der Geisteskranken. Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung” (1922)

Con esta obra se inicia la reflexión sobre el trabajo plástico de los pacientes psiquiátricos, no sólo como un factor para determinar nosológicamente las psicopatologías, sino también como un recurso terapéutico real, fuera de los talleres de oficios que en muchas ocasiones eran obligatorios para los internos.

Alrededor de 350 pacientes internados en instituciones de Alemania, Suiza, Italia, Austria y Holanda aportaron sus trabajos para esta investigación. Más de cuatro mil quinientas piezas, entre dibujos y pinturas se convertirían posteriormente, en una de las colecciones más importante del Outsider art y que en la actualidad tiene un museo que las alberga, ubicado en el antiguo auditorio de la clínica de neurología de la Universidad Heidelberg en Alemania, la más antigua de ese país (Rhodes, 2000).

La aportación de esta investigación al Arteterapia, radica en el ejercicio discursivo a través de la plástica visual, como medio alternativo a la palabra y como vía de acceso a los principios de realidad manifestados en el delirio de los pacientes, es decir, son los primeros acercamientos hacia una nueva forma de práctica terapéutica. Prinzhorn comprendió que el “arte patológico” no podía analizarse desde los criterios del arte legitimado, por tal motivo su fuente de análisis tenía que ser estrictamente psicológica.

*“...El enfermo no crea arte como parte de una creación libre, sino como consecuencia directa de un proceso patológico y, por tanto, su creatividad no podía ser medida a través de un análisis formalista de sus productos, sino sólo a partir de un cuadro clínico”.<sup>12</sup>*

Esta diferencia abrió el campo de estudio a una nueva línea de investigación, donde no se buscaba la creación de una obra de arte, sino el ejercicio terapéutico a través de la expresión plástica de los discursos ocultos, que en el paciente no se manifiestan de forma verbal. Incluso en el título original de la obra de Prinzhorn, observamos la palabra “Bildnerer”, que significa “construcción de imágenes”, lo cual es una prueba de que se alejó de un estudio de carácter

---

<sup>12</sup> Citado en Sánchez Moreno y Ramos Ríos, 2005, P. 145

estético-artístico, teniendo así un posicionamiento estrictamente clínico sobre el fenómeno (Sánchez Moreno y Ramos Ríos 2005).

Dos décadas después, el término “Arteterapia” fue acuñado por el artista londinense Adrian Hill (1895-1977) en 1942. Hill observó en él mismo, las cualidades terapéuticas de la práctica artística (dibujo y pintura), durante su recuperación de tuberculosis en el “King Edward VII” sanatorio Midhursts de la ciudad de Londres.

Posterior a esta experiencia, Hill fue invitado a dar clases de artes plásticas (como una terapia ocupacional) a los soldados heridos que regresaban del campo de batalla de la Segunda Guerra Mundial. Él había sido soldado del ejército inglés durante la Primera Gran Guerra y como millones de personas, sufrió las consecuencias de esta tragedia, por lo que según sus propias palabras, podía comprender el estado psicológico de los implicados. Los resultados de esta intervención lo llevaron a colaborar con la Cruz Roja británica, donde trabajó con civiles heridos y población en general; este programa incluía la reproducción de música en altavoces por los alrededores del hospital y copias de obras maestras de la pintura universal, hechas por los pacientes y expuestas en todo el sanatorio. Esta investigación fue publicada en 1943 con el nombre de *“El arte como alternativa a la enfermedad: Un experimento de terapia ocupacional”*<sup>13</sup>. Por último, ya como arteterapeuta reconocido y remunerado, publica sus icónicos libros: *“El arte de los enfermos mentales”*<sup>14</sup> en 1945, donde describe las observaciones de su método en pacientes con tuberculosis (la misma enfermedad que padeció años atrás) y *“Pintando la enfermedad”*<sup>15</sup> publicado en 1951<sup>16</sup>.

En 1946 los psiquiatras Reitmann y Cunningham-Dax, del Hospital Psiquiátrico Estatal de Netherne, ubicado en el pueblo de Hooley de la ciudad Inglesa de Surrey en el Reino Unido, contrataron al primer arteterapeuta de la historia: Edward Adamson.

---

<sup>13</sup> “Art as an aid to illness: an experiment in occupational therapy”

<sup>14</sup> “Art versus Illness”

<sup>15</sup> “Painting Out Illness”

<sup>16</sup> <http://arteterapiaforo.org/historia.html> (Consultado el 20 de Junio del 2014)

Por otra parte, múltiples teóricos estadounidenses, habían despertado su interés en el nuevo modelo; una de ellas, Marie Petrie publica: *“Arte y regeneración”*<sup>17</sup> en 1946, donde se inicia la discusión respecto al modelo teórico, la formación específica de arteterapeutas y las problemáticas de su praxis en el ámbito clínico. Este texto fue fundamental para la profesionalización de esta disciplina y para la construcción de las escuelas arteterapéuticas, ya que distintas corrientes psicológicas se han acercado a este modelo: Psicoanalista (Freudiana y Jungiana), Relación objetual (Winnicott), Humanista, Existencialista, Centrado en la Persona, Gestalt, Transpersonal, Cognitivo Conductual, Centrada en soluciones y Narrativa (Malchiodi, 2003).

Otra investigadora estadounidense, Margaret Naumburg (Nueva York, 1890), publica: *“La expresión libre del arte como medio de diagnóstico y terapia en niños perturbados”*<sup>18</sup> en 1947. Al igual que sus antiguos predecesores y ya con el manejo de los conceptos psicoanalíticos (legitimados para ese momento), confiaba que el discurso que no se pronunciaba en palabras requería de métodos alternos de expresión, en este caso la imagen como representación y proyección de los conflictos internos del paciente. Afirmaba que cuando los pacientes representaban tales experiencias profundas a través del dibujo, sucedía frecuentemente, que mejoraban su articulación verbal, la incrementaban y la sofisticaban (Rubin, 2009).

En 1950 se realiza el “Primer Congreso Mundial de Psiquiatría” en París, con la exposición internacional de arte psicopatológico, con dos mil obras de cerca de trescientos pacientes de dieciséis países diferentes. Fue visitada por más de diez mil personas. En ese mismo año se inician los programas académicos para la formación de arteterapeutas en los Estados Unidos.

A finales de la década de los 50’s Edith Kramer (Viena 1916), otra de las grandes arteterapeutas de la historia y cofundadora de la *“Asociación Estadounidense de Arteterapia”* (AATA por sus siglas en inglés), había iniciado su trabajo con niños de la primaria “Wiltwyck School” en la

---

<sup>17</sup> “Art and Regeneration”

<sup>18</sup> “Free Art Expresión of Behavior Disturbed Children as a Means of Diagnosis and Therapy”

ciudad de Nueva York. Esta investigación sería publicada en 1958 con el nombre de *“Terapia a través del arte en una comunidad infantil”*<sup>19</sup>.

Sin duda alguna, este trabajo representó una pieza clave para la reflexión y comprensión del proceso arteterapéutico. Kramer realizó una separación entre los contenidos inconscientes de los sujetos (que eran analizados como traumas sublimados a través de los dibujos) y las virtudes terapéuticas del proceso de creación artística. Los trabajos plásticos no solo funcionaban como espejos del inconsciente, sino que poseían otras características que se manifestaban en su realización (acto creativo) y que se volvían puntos de motivación, cuando al terminar las piezas, sus creadores notaban mejoras en la calidad de sus dibujos (Kramer, 1982).

Kramer entendió que no sólo se trataba de una estrategia para buscar mejoras a nivel psicológico, sino que también podía ser parte de una pedagogía del arte (en una relación terapeuta-paciente) que abría nuevos campos de elección para los niños en tratamiento:

*“La formal enseñanza del arte y la comprensión terapéutica están íntimamente vinculadas, cada vez que la terapeuta tiene la suerte de ayudar a un niño talentoso y perturbado, a preservar y desarrollar su talento, extrayendo fuerzas de éste para luchar por su rehabilitación”*<sup>20</sup>.

Para 1961 se publica el primer “Boletín de Arteterapia” bajo la dirección y financiamiento de Elinor Ulman (E.U.A., 1910-1991) y en 1970 se convertiría en la *“Revista Estadounidense de Arteterapia”*<sup>21</sup> (AJAT por sus siglas en inglés), reuniendo las investigaciones de muchos teóricos que hasta ese momento trabajaban independientemente. Durante 12 años fue la única publicación formal que abordó la teoría arteterapéutica en todo el mundo (Malchiodi, 2003).

Posteriormente en 1963 comienzan a parecer las primeras asociaciones de profesionales del arteterapia, en Francia la *“Sociedad Francesa de psicopatología de la Expresión”*<sup>22</sup>, en el Reino Unido la *“Asociación Británica de Arteterapeutas”* (BAAT) y en 1969 se funda la *“Asociación Estadounidense de Arteterapia”* (AATA) en EEUU.

---

<sup>19</sup> Art Therapy in a Children’s Community (1958)

<sup>20</sup> Kramer Edith, 1982, P. 166

<sup>21</sup> American Journal of Art Therapy (AJAT)

<sup>22</sup> Societé Française de Psychopathologie de l’Expression

Ahora bien, pocas investigaciones se produjeron en América Latina, pero tal vez la más destacada sea la de 1973, cuando se crea en el Centro Psiquiátrico Nacional de Río de Janeiro, el “*Museo de las Imagens do Inconsciente*” bajo la dirección de la doctora Nise da Silveira con el proyecto de actividades de reeducación profesional. Este proyecto logró reunir un acervo de más 300,000 obras y actualmente se encuentra en funcionamiento como una atracción turística en esta importante ciudad de Brasil<sup>23</sup>.

Para la década de los años 80’s la investigación en torno a este modelo se incrementó significativamente, al ser publicados más de 100 títulos con este tópico (Malchiodi, 2003). En esta década también, se inician las publicaciones sobre la historia del Arteterapia y su influencia en la época contemporánea.

En 1991 se funda el “*Consortio Europeo de Universidades para la Educación de Arteterapeutas*”<sup>24</sup> (ECARTE, por sus siglas en inglés), que reúne a las universidades de Hertfordshire, Münster, Nijmegen y Paris, cuyo propósito es regular los cursos de formación en las diferentes terapias artísticas a nivel europeo. Actualmente está compuesto por 32 miembros de 14 países europeos, entre las cuales se encuentran la Universidad de Barcelona que abrió el *Master en arteterapia* en 1998 y la Universidad Complutense de Madrid.

En los últimos años se han producido avances significativos, tal es el caso de países como Gran Bretaña, donde desde 1999 el Arteterapia cuenta con un status profesional reconocido dentro del servicio de Sanidad. Esta posición implica necesariamente una formación reconocida y un registro de profesionales con un estatuto protegido. Por tales razones el Modelo Arteterapéutico requiere un conjunto de requisitos para poder ejercerlo. En un primer momento la certificación como Arteterapeuta avalada por alguna de las instituciones antes mencionadas y por otra parte la transición por un proceso clínico personal que haga íntegra la formación como Arteterapeuta.

---

<sup>23</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=fNezZ92yQ\\_w](http://www.youtube.com/watch?v=fNezZ92yQ_w) (Consultado el 20 de Junio del 2014)

<sup>24</sup> The European Consortium for Arts Therapies Education (ECARTE)

Estos antecedentes fueron la base para entender por qué el Arteterapia surgió como una franca necesidad de las condiciones sociales, por una parte, pero también como un nuevo paradigma que planteaba una clara necesidad por expresarse de forma artística (sea cual sea la disciplina), siendo esta necesidad inherente a todo ser humano (“sano o enfermo”).

Por tal motivo, quien crea productos artísticos voluntariamente, encontrando en este acto una posibilidad de sublimar traumas y poner orden al caos, su caos (ese “caos” al que Freud se refiere como un mundo carente de significados), puede considerarse como un acto arteterapéutico.

### **1.1 Concepto de arteterapia, definiciones institucionales (Asociación Estadounidense de Arteterapia (AATA), Asociación Británica de Arteterapéutas (BAAT), Asociación Foro Iberoamericano de Arteterapia (AFIA) y Taller Mexicano de Arteterapia**

Resulta complejo pensar que una disciplina con tantos años de historia pueda conceptualizarse con un solo enunciado. Las instituciones con más poder de convocatoria han desarrollado su definición utilizando los conceptos de la corriente psicológica con la que trabajan.

Por una parte la “*Asociación Estadounidense de Arteterapia*” la define de la siguiente manera:

*“La terapia de arte es una profesión de la salud mental donde los clientes, facilitados por el terapeuta de arte, utilizan los medios artísticos, el proceso creativo y la obra resultante, para explorar sus sentimientos, resolver sus conflictos emocionales, fomentar la conciencia de sí mismos, manejar su comportamiento y sus adicciones, desarrollar habilidades sociales, mejorar la orientación de la realidad, reducir la ansiedad y aumentar la autoestima.”*<sup>25</sup> (Traducción realizada por los autores).

A su vez la “*Asociación Británica de Arteterapéutas*” la define de esta forma:

*“Arteterapia es una forma de psicoterapia que utiliza los recursos del arte como su principal medio de comunicación. Los clientes que han sido referidos a un terapeuta de arte no necesitan*

---

<sup>25</sup> <http://www.arttherapy.org> (Consultada el 20 de Junio del 2014)

*tener experiencia previa o habilidades para las artes, el terapeuta no se interesa en hacer una evaluación estética ni un diagnóstico de la imagen del cliente. El objetivo general de su práctica es efectuar un cambio y crecimiento a nivel personal facilitando el uso de materiales plásticos en un ambiente seguro*<sup>26</sup>. (Traducción realizada por los autores).

Estas dos instituciones son sin duda alguna, las que poseen más miembros afiliados alrededor del mundo sin embargo, existen otras asociaciones que han tomado mucha fuerza y que en el caso del mundo hispano parlante, específicamente por sus colaboradores mexicanos, han demostrado que su incidencia en la teoría arteterapéutica tiene un futuro prometedor, tal es el caso de la “Asociación Foro Iberoamericano de Arteterapia” que define la práctica arteterapéutica de la siguiente manera:

*“El Arteterapia es una disciplina especializada en acompañar, facilitar y posibilitar un cambio significativo en la persona mediante la utilización de diversos medios artísticos: atendiendo a su proceso creativo, a las imágenes que produce y a las preguntas y respuestas que éstas le suscitan. Se trata de una disciplina cuya práctica profesional se apoya por una parte en el conocimiento y la práctica del arte, y por otra en el estudio del desarrollo humano y de las teorías psicológicas. Bajo esta doble perspectiva práctica-teórica, y tomando como punto de partida al individuo, su objetivo es apoyarlo en su desarrollo, utilizando la expresión artística como un canal alternativo de expresión, argumentando más allá del terreno verbal.”*<sup>27</sup>

Por último resulta fundamental citar al “Taller mexicano de arteterapia” en especial el trabajo de su fundadora: Ana Bonilla Rius (México 1965)<sup>28</sup>, quien ha hecho una labor de apertura de esta disciplina y ha fomentado el desarrollo y la formación de arteterapeutas en nuestro país, realizando diplomados, talleres e investigación en poblaciones específicas. Su definición es desde nuestro punto de vista, la que más se acerca a las características de esta investigación:

*“El Arteterapia es una disciplina que utiliza **el arte como medio de comunicación**, para brindarle a cualquier persona otros canales expresivos y creativos que fortalezcan su desarrollo personal y social. Desde hace más de 50 años el método de trabajo que se emplea en países como EU, Canadá, Europa, y recientemente en América Latina, **es la aplicación de distintos medios***

---

<sup>26</sup> [http://www.baat.org/art\\_therapy.html](http://www.baat.org/art_therapy.html) (Consultado el 20 de Junio del 2014)

<sup>27</sup> [http://www.arteterapiaforo.org/que\\_es.html](http://www.arteterapiaforo.org/que_es.html) (Consultado el 22 de Junio del 2014)

<sup>28</sup> <http://arteterapia.com.mx/arteterapeutas/> (Consultado el 22 de Junio del 2014)

*plásticos que sirven de herramientas para que las personas **aprendan a enfrentar sus problemas desarrollando habilidades, y recursos para afrontarlos. Lograr manifestar nuestros pensamientos y sentimientos a partir de palabras no siempre es fácil y las imágenes, nos ofrecen un mundo de posibilidades expresivas. Es por ello que la terapia artística no esta dirigida exclusivamente a personas con capacidades artísticas, sino a cualquier persona que tenga la necesidad de expresarse.***<sup>29</sup>

Un elemento fundamental de esta definición, se refiere a la idea de crear nuevas habilidades para resolver problemas de cualquier índole. En ocasiones la interacción cotidiana entre un grupo de individuos puede suscitar fricciones que pueden convertirse en una pelea, por ejemplo: en poblaciones infantiles, existen situaciones que se repiten diariamente en la escuela; pedir o prestar material, mantener el lugar de la fila al revisar un ejercicio, respetar las reglas de un juego, competir durante la clase de deportes.

Un niño que no sabe negociar y mediar conflictos, tampoco sabe poner límites sin recurrir a la agresión cuando se ve obligado a defenderse. Por lo regular son niños con poca tolerancia a la frustración, manifiestan conductas de ansiedad elevada, no siguen indicaciones y tienen poca desarrollada la habilidad para llegar a acuerdos. Esta posibilidad para conciliar y resolver situaciones, es un foco de atención que requiere ser abordado como medida preventiva e intervención directa en poblaciones vulnerables. Creemos que el desarrollo de habilidades sociales positivas puede evitar situaciones más graves y es uno de los beneficios del proceso arteterapéutico.

## **1.2 Proceso arteterapéutico**

Al hablar del Arteterapia tenemos que entenderla como otro modelo teórico y no como un elemento de apoyo a otras psicoterapias. Es conocido que los recursos del Arte han sido utilizados por otras corrientes psicológicas como rapport psicoterapéutico (especialmente en la psicoterapia infantil), para el diseño, estructura y contenidos de tests, e incluso como elemento para complementar otras técnicas previamente diseñadas, sin embargo, es importante

---

<sup>29</sup> <http://arteterapia.com.mx/que-es-arteterapia/> (Consultado el 22 de Junio del 2014)

diferenciar estos elementos (que funcionan si son aplicados correctamente) del proceso arteterapéutico.

De primera instancia tenemos que recordar que la metodología que se desprende del proceso arteterapéutico está claramente diferenciada de la psicoterapia por un lado y de la enseñanza del arte por el otro. Las vías de trabajo en arteterapia son de carácter relacional, ya que existe una dinámica entre el proceso creativo (como factor fundamental para la construcción del objeto artístico), la pieza resultante u objeto artístico como catalizador del elemento sublimatorio y el proceso terapéutico que funciona con los dos elementos anteriores y las interpretaciones provenientes de la proyección discursiva del paciente. (Del Río María, 2009).

***La proyección.** “Como forma de expresión sin censuras, o como traducción simbólica. Esta se asienta como pilar básico de dar salida constructiva al conflicto. Esta dimensión simbólica de la creación artística ha sido muchas veces puesta de relieve. Su función terapéutica y reeducadora es evidente, teniendo en cuenta que la mayor parte de los contenidos ocultos resultan difícilmente expresables verbalmente, sobre todo tratándose de niños y adolescentes”.*<sup>30</sup>

Por otra parte también está en juego un momento de “Catarsis” en el procedimiento de la expresión plástica. Esto ayuda a liberar situaciones conflictivas sin experimentar demasiada ansiedad. *Breuer y Freud hablan de una “purga” de la mente, para liberarla de lo que actúa como estorbo o causa de perturbación. Según Araya (1990), la catarsis se daría cuando alguien se abstrae de la realidad concreta y actual, creando una situación “Como si” fuese real... La capacidad de realizar actividades “como si” estaría dada por el uso de la fantasía y de las imágenes.*<sup>31</sup>

Así el paciente relaciona emociones e impulsos internos con las impresiones externas, para plasmarlas en la obra y re-conocerse a sí mismo y a su entorno desde una perspectiva diferente (Kramer, 1982).

---

<sup>30</sup> Granados Conejo y Callejón Chinchilla, 2010, P. 75

<sup>31</sup> Citado en Granados Conejo y Callejón Chinchilla, 2010, P. 80

Ahora bien este proceso puede darse de manera individual (paciente-arteterapeuta) o bien en terapias grupales en contextos específicos y ámbitos de aplicación. La forma de iniciar dicho proceso puede tener propuestas de trabajo artístico previo (ejercicios con finalidades específicas), regularmente son utilizados cuando el proceso es una intervención encaminada a resolver un problema específico. Por otra parte, también se puede prescindir de ejercicios previos y permitir que el paciente inicie libremente su acercamiento a los materiales artísticos.

Realmente esta elección dependerá del estilo del arteterapeuta y aunque existen muchos detractores que argumentan que provoca sesgos en el proceso, también hay otros que defienden la idea y funcionalidad de estos ejercicios en poblaciones específicas (Del Río María, 2009).

Esta característica puede suponer una terapia directiva lo cual provocará polémicas y desacuerdos, sin embargo, habrá que despojar de su carácter negativo esta aseveración, para poder asimilar que hay libertad de acción de quien ejecuta los ejercicios, teniendo eso sí, una dirección, encaminada a su mejora y fortalecimiento personal.

### **1.3 Campos de aplicación del arteterapia**

Ambas modalidades (la terapia individual y la terapia grupal) pueden tener distintos ámbitos de acción como son: el ámbito clínico de la consulta pública o privada, el hospitalario con pacientes internados por enfermedad o en rehabilitación, el ámbito social en instituciones encargadas del estudio, prevención e intervención de fenómenos sociales, el de asistencia social en casas hogares o con menores y adultos infractores y el ámbito educativo dentro de las escuelas públicas o privadas con intervenciones en forma de taller en poblaciones de niños y adolescentes normales o con necesidades específicas.

Este último ámbito, el educativo, lo abordaremos de forma más amplia debido a los intereses de esta investigación.

#### **1.4 Arteterapia en el ámbito educativo para el desarrollo de habilidades de convivencia**

En países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Holanda, Canadá, Australia e Israel, el Modelo Arteterapéutico en el ámbito educativo se encuentra regulado y cuenta con el apoyo de las instituciones Académicas y de Salud. En muchas ocasiones el arteterapeuta no es parte de la platilla del profesorado, sin embargo, su intervención se realiza en las instalaciones de la escuela en un horario determinado y con una duración específica, lo cual afirma el trabajo de vinculación entre la institución y el especialista en Arteterapia (Moriya 2006). Según Jiménez (2012) estos países utilizan este modelo en la resolución de conflictos, el desarrollo de habilidades sociales, la mejora de problemas de comportamiento, alivio del estrés, o la resolución de problemas de identidad a través del proceso creativo y la expresión personal.

Recientes estudios sobre Arteterapia en el ámbito educativo, muestran gran interés por la intervención y prevención de la violencia, así como por el desarrollo de nuevas habilidades de convivencia. Long y Soble (1999) señalan que los modelos puramente cognoscitivos en la gestión de la ira y la prevención de la violencia no han sido proyectos muy efectivos.

No es extraño imaginar que en épocas donde la desigualdad social, la pobreza y las condiciones de marginalidad son cada vez más notorias, la violencia surja como consecuencia de vivir en un capitalismo tan salvaje.

Múltiples fenómenos en torno a la violencia han provocado daños irreparables en la sociedad contemporánea, pero tal vez el fenómeno que ha despertado uno de los focos de alarma más urgente alrededor del mundo sea el "Bullying".

A pesar de que los programas gubernamentales han intentado combatir y prevenir este fenómeno; su inconsistencia, cambios constantes de las administraciones y falta de recursos económicos han terminado por desaparecerlos.

En nuestro país se ha desatado una serie de problemas graves en torno al Bullying, en ese sentido las redes sociales han jugado un papel fundamental para conocer casos que han culminado en el suicidio de las víctimas o en homicidios imprudenciales.

Por tal motivo los objetivos de los últimos estudios se han desplazado al desarrollo de habilidades de autodominio de los impulsos agresivos, para que el sujeto logre tomar buenas decisiones a partir del juicio de las posibles consecuencias de sus actos. Es aquí donde el Arteterapia puede ser una gran alternativa para el trabajo con poblaciones vulnerables a ser víctimas de la violencia y una aportación distinta a los programas de intervención, tanto de políticas públicas como de reformas gubernamentales, que por los datos antes señalados, necesitan toda la ayuda posible para incidir en este fenómeno.

*“La expresión artística es un medio privilegiado para desarrollar la sensibilidad, porque enseña a ver-(te), a observar la realidad de otra manera a percibir (poner nombre, dar significado, a las sensaciones que entran por los sentidos) de otra forma”.*<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Granados Conejo y Callejón Chinchilla, 2010, P. 78

## **CAPÍTULO 2**

### **ACOSO ESCOLAR ENTRE PARES “BULLYING”**

“La cualidad dramática de la violencia instalada en el sistema social es la restricción progresiva de alternativas. Lo violento es la explicitación de la falta de opción posible”.

Gustavo Gauna

Actualmente en la sociedad mexicana cada vez es más común hacer referencia al término Bullying ya sea por moda, por eventos en diferentes contextos (familiar, laboral, entre amigos) que aparentemente están relacionados con el fenómeno o porque simplemente se ha convertido en una forma de “nombrar” una conducta que es excluyente, coercitiva y violenta.

Si bien la violencia escolar siempre ha existido, es la crudeza de sus consecuencias lo que ha motivado a ser objeto de investigación, de tal manera que a principios de los años 70’ se realizó una investigación sistemática acerca del fenómeno (Olweus 1973,1978). Durante algunos años, estas investigaciones se desarrollaron exclusivamente en el norte de Europa, específicamente en la región Escandinava de Noruega y Dinamarca. Ya a finales de los años 80’ y durante los 90’, el problema del Acoso Escolar (Bullying) en los colegios atrajo la atención de los investigadores en otros países como Japón, Gran Bretaña, Holanda, Canadá, Estados Unidos y España (Olweus, 1993).

A pesar de que los primeros hallazgos fueron obtenidos por el psicólogo noruego Dan Olweus (1931-) el pionero en este tipo de investigaciones acerca de la violencia en un contexto específico fue el psiquiatra alemán radicado en Suecia Paul Peter Heinemann (1931 -2003) quien en 1972 se acercó al estudio del acoso laboral acuñando el término “mobbing”.

La definición conceptual del término “mobbing” se refiere al hostigamiento entre superiores e inferiores jerárquicos de una organización laboral. Esta situación sucede cuando el empleado es sometido a acoso y ataques sistemáticos durante mucho tiempo y de manera reiterada, de modo directo o indirecto, por parte de una o más personas con la intención de conseguir a mediano o largo plazo que abandone el trabajo (empresa u organización en general), provocando de esta manera, la reducción de su capacidad de comunicación y de interacción con

los demás miembros de la organización, rebajando tanto sus responsabilidades como su participación en la vida laboral y social (Fondevila 2008).

Heinz Leymann un experto en la temática refiere que los antecedentes del concepto provienen de la etología.

*“...Mobbing es una palabra no usada previamente en este contexto en el idioma inglés. Fue usada por el fallecido Konrad Lorenz, etólogo, para describir el comportamiento grupal de los animales. Llamó “mobbing” a los ataques de un grupo de animales más pequeños que amenazan a un solo animal más grande (Lorenz, 1991)”.*<sup>33</sup>

Con estos antecedentes en el estudio de la violencia entre iguales en un contexto específico, ya en la década de los noventa se generó una expansión internacional de trabajos sobre la violencia escolar, en los cuales, cada vez más se siguen incorporando países de todas las latitudes a la investigación de este acontecimiento. Estas exploraciones han abarcado distintos aspectos del fenómeno, tales como son, el de las condiciones familiares de los agresores y víctimas, la dinámica del grupo de alumnos y alumnas en los que aparece el acoso, las diferencias de género, las diferencias psicológicas de personalidad entre agresores y víctimas, así como, el rol que ocupan los espectadores (Jiménez 2007). De modo similar, existe una tendencia marcada al indagar sobre la influencia de la tecnología, específicamente en las redes sociales electrónicas, a lo que se ha denominado actualmente como Cyberbullying con sus múltiples derivaciones (sexting, phubbing, grooming, happy slapping, etc.). Por último, también ha existido la inquietud de estudiar el impacto del bullying a nivel social e incluso el coste económico que representa este fenómeno para los países tal y como lo demuestra el estudio en conjunto realizado por “Plan International”<sup>34</sup> y “Overseas Development Institute (ODI)”<sup>35</sup> llamado “El impacto económico de la violencia en la escuela”.

---

<sup>33</sup> Citado en Leymann, H., (1996). El Contenido y Desarrollo del Mobbing en el Trabajo, en EUROPEAN JOURNAL OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY, 1996, 5 (2), 165-184 <http://acosolaboral.net/pdf/LeymannEI.pdf> (Consultado 18 de mayo de 2014)

<sup>34</sup> “Promoting child rights to end child poverty” <http://plan-international.org/>

<sup>35</sup> “Shaping policy for development” <http://www.odi.org.uk/> (consultado 18 de mayo 2014)

Durante la década de los 90' se realizaron diversas investigaciones en diferentes países, por ejemplo en Escocia (Mellor) en 1990, Holanda (Mooij) y Japón (Mombuso) en 1994, Irlanda (O' Moore, Kirkham y Smith) en 1996, Australia (Rigby) en 1997, Italia (Fonzi) y Suiza (Alsaker y Brunner) en 1999 y en España en 1999.

En Latinoamérica, aunque pocos, también han existido estudios exploratorios, en Colombia; el Grupo ECNF (Estudios en Cultura, Niñez y Familia) en el 2003 exploró el fenómeno en la ciudad de Cali, encuestando a 2,542 estudiantes entre séptimo y octavo grado (14 y 15 años de edad) de 14 escuelas encontrando que el 24% de los estudiantes reportaron ser víctimas, siendo la agresión verbal la más común. En Uruguay, en el 2006, la Universidad de la República realizó un estudio para medir el acoso entre escolares, para ello tradujeron la escala de Agresión entre Pares "Bullying, Fighting and Victimization de Bosworth"<sup>36</sup> de Espelage y Simón validándola con una muestra de 607 estudiantes uruguayos. (Gálvez-Sobral 2011).

Así mismo, en otros países como Guatemala, Perú, Venezuela y Argentina se han creado observatorios con la intención de estudiar, prevenir e intervenir el fenómeno.

Ahora bien, en México en el 2007 se llevó a cabo la "1a Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior" la encuesta reflejó que el 44.6% de los hombres y el 26.2% de las mujeres, reconoció haber incurrido en algún abuso hacia sus compañeros/as; mientras que el 40.4% de los hombres y 43.5% de las mujeres refieren haber ignorado a sus compañeros/as; por otro lado, el 39.3% de los hombres y el 18.5% de las mujeres, han puesto apodosos ofensivos; el 36.5 por ciento de los hombres y 35.3% de las mujeres han rechazado a sus compañero/as y el 22.5% de los hombres y el 31.3% de las mujeres, hablan mal de sus compañeros/as. Asimismo, reportó que el 51% de las alumnas se sienten maltratadas por sus compañeros en la clase; 15% de las alumnas encuestadas se han sentido presionadas para realizar una actividad sexual, a fin de agradar a uno o más acosadores para ser aceptadas.

---

<sup>36</sup> [http://www.ucu.edu.uy/Facultades/Psicologia/TB/Documentos/accion\\_psico.pdf](http://www.ucu.edu.uy/Facultades/Psicologia/TB/Documentos/accion_psico.pdf) (consultado el 19 junio 2014)

Más recientemente, en la Secretaría de Educación del Distrito Federal en el 2010 se realizó un programa de intervención llamado “Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares”, el programa incluía el trabajo con los padres y grupos terapéuticos con niños agresores. De esta manera, han sido variadas las investigaciones que se han realizado alrededor del mundo con la intención de ofrecer herramientas para la prevención, tratamiento y diagnóstico de la problemática, en ese sentido este trabajo es una alternativa más para el abordaje del fenómeno.

### **2.1. Delimitaciones conceptuales entre: agresividad, agresión y violencia**

Hablar del fenómeno Bullying implica detenerse a puntualizar la compleja tarea de diferenciar las conceptualizaciones de agresión, agresividad y violencia, ya que con frecuencia se tiende a confundirlas o a usarlas indistintamente, este análisis nos permitirá concretar el término Bullying en su interacción con estos tres conceptos.

El origen de la palabra agresión se ha encontrado en las lenguas románicas a partir del Siglo XIV. Así mismo en lengua castellana se registra el uso del término agresión a partir del año 1502, y el de agresividad sólo en la primera década de este siglo, es decir, el término agresividad es más actual, este último se incorpora al Diccionario de la Real Academia a partir de la decimosexta edición en 1939 (Muñoz 2010).

Tres siglos antes de Freud, Thomas Hobbes acentúa la agresividad como una “sensación humana” y habla de la existencia de una característica innata e inevitable en el individuo, la cual hace que los hombres tiendan a agredirse y donde sólo la sociedad podría regular esta tendencia (Magee, 1999).

Lagache (1960) conceptualiza la agresividad como una disposición indispensable para que la personalidad pueda educarse, y más ampliamente, para que el individuo adopte su sitio en el medio social y responda a los desafíos que la realidad le impone, Van Rillaer (1978) la define como una disposición dirigida a defenderse o afirmarse frente a alguien o algo (Muñoz, 2000).

En ese sentido estas aproximaciones conceptuales llevan implícita la “disposición” como un factor preponderante, es decir, la agresividad es una tendencia que está contenida como una posibilidad que tienen todos los seres humanos pero que a diferencia de un “instinto” no demanda necesariamente una satisfacción, sino que pueda utilizarse o no; así mismo, los autores no hablan de una agresividad positiva o negativa solo se percibe como latente, por lo tanto, existente (Muñoz 2000).

Es preciso establecer, lo que para nosotros es una delimitación fundamental de la agresividad. Freud la desarrolla con el concepto pulsión o “*Trieb*” en alemán, que al traducirse al inglés fue marcada como “Instinct” y posteriormente al castellano como “Instinto”; esto se debió a que en ninguna de las dos lenguas (Inglés y castellano) se encontró una palabra adecuada que representara lo dicho por Freud. Por lo tanto, pulsión e instinto no son sinónimos y la agresión es inherente al ser humano.

El concepto de pulsión se expresa claramente en tres ensayos para una teoría sexual donde Freud dice:

*“Por «pulsión» podemos entender al comienzo nada más que la agencia representante {...} psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir”.*<sup>37</sup>

Posteriormente en su texto pulsión y destinos de pulsión sofisticó el concepto:

*“...la «pulsión» nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante {...} psíquico, de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal”.*<sup>38</sup>

Se piensa también que la pulsión es lo que más acerca al hombre a lo animal y, es todo lo contrario, es lo que más lo diferencia. El instinto animal es de vida y no de muerte ya que sigue

---

<sup>37</sup> Freud 1973 P.153

<sup>38</sup> Freud, 1954 P.117

principios de conservación de la especie, entenderíamos por ello que cazan por instinto para saciar el hambre, y es precisamente esa fuerza instintiva la que entra en reposo. En cambio, la pulsión es una fuerza constante de origen somático, es decir, con carga libidinal, que tiene distintos o variados destinos y objetos. Entonces la pulsión es ese espacio entre lo somático y lo psíquico, ese pasaje de lo natural a lo cultural.

Por otro lado, Fromm (1987) hace referencia al origen etimológico de la palabra agresión y menciona lo siguiente: *“tiene sus raíces en el Latín **aggredi**, que se descompone en los radicales **ad gradi** (gradus = “paso” y ad = “hacia”), que significa avanzar, dar un paso hacia delante. Probablemente “agredir” adquirió el sentido de atacar al comprobarse que el avance siempre solía ser el inicio de un ataque o contienda”*.<sup>39</sup>

Ahora bien, el término violencia es definido por Ortega y Mora-Merchán (1997) como “el ejercicio de abuso de la fuerza o del estatus social del que tiene más capacidad de maniobra contra el que, por distintas razones, no la tiene”.<sup>40</sup> Berkowitz (1996) expresa que el término violencia lo utiliza *“sólo para referirse a una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave.”*

Así mismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) generó su propia definición de violencia describiéndola como: *“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”*.<sup>41</sup>

En primer lugar, la agresividad está presente como una tendencia o disposición inherente en todos los seres humanos, por su parte la agresión tendrá que ver entonces con el acto en sí, es decir, como una conducta de afrontamiento ante diferentes situaciones (pero no por ello una conducta “única”), se articula como un *“fenómeno interactivo, ambiental y multicausal”*<sup>42</sup> en la

---

<sup>39</sup> Citado en Muñoz, 2010, P.81

<sup>40</sup> Ibid, P.100

<sup>41</sup> [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf), (consultada 18 de julio del 2014)

<sup>42</sup> Citado en Muñoz, 2010, P. 104

cual intervienen mediadores cognitivos, emocionales y socioculturales que reafirman la posibilidad como ser humano de regularla generando así la prevención y la intervención. Por último, la violencia se caracteriza por la magnitud y la reiteración de las conductas agresivas que pueden ser individuales o grupales, sin embargo, parece ser que también existe un componente simbólico (el poder sobre otro u otros) que habla sobre la superioridad y dominio de la víctima.

## **2.2. Definición de Bullying (Maltrato escolar entre pares)**

Una vez revisada la historia del término Bullying, y la especificación de la relación del término con los conceptos de violencia, agresión y agresividad. Podemos hacer un análisis de este concepto y su formación.

Para comenzar, el vocablo inglés bullying es traducido al castellano como intimidación, maltrato, acoso y abuso, el término es aceptado internacionalmente ya que no existe una traducción directa (Sánchez 2009).

Dan Olweus (1986-1991) quien es el primer creador del concepto y una autoridad mundial en temas de intimidación entre escolares lo define como: *“Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”*.<sup>43</sup>

Se refiere a acciones negativas a golpes amenazas, burlas, pellizcos, muecas, gestos obscenos exclusiones de grupo o a negarse a cumplir los deseos de otro de realizar algo. (Olweus 2006).

Cerezo (2002) habla de “una forma de maltrato, habitualmente intencionado y perjudicial de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima perpetua o habitual, pudiendo mantenerse dicha situación persistente, durante semanas, meses o, incluso años”.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Olweus, 2006, P. 25

<sup>44</sup> Sánchez, 2009, P. 27

Alfredo Furlan lo define como:

*“...un fenómeno de grupo en el cual la mayoría de los alumnos juegan papeles, entre los que se distinguen el agresor (puede ser el cabecilla, el que organiza, dirige, manipula), el seguidor (ayuda y apoya la agresión), los observadores (pueden ser pasivos, defender a la víctima o alentar al agresor), y la víctima (puede ser pasiva o provocadora)”.*<sup>45</sup>

Con las concepciones anteriores y con los conceptos revisados podemos construir un análisis del término bullying: se trata de un fenómeno donde intervienen diferentes factores biopsicosociales; en segundo lugar, es una modalidad de violencia en donde van implícitas conductas agresivas de diferentes tipos, magnitudes e intencionalidades, y por último el tiempo del evento ya que es persistente.

### **2.3 Espectro del fenómeno Bullying**

El fenómeno presenta una gran variedad de ejemplos del como se ejecuta la violencia en las escuelas, situaciones que han documentado los autores.

Inicialmente, se presenta como un conjunto de intimidaciones de diferente naturaleza que dejan al agredido sin respuesta alguna, esto al parecer genera daños menos visibles sin embargo probablemente más duraderos (Sánchez 2009).

A continuación describiremos las conductas intimidatorias mas comunes:

**Violencia física:** puede realizarse de forma directa, palizas, lesiones utilizando diferentes objetos, agresiones en forma de patadas, empujones, zancadillas, golpes, o de forma indirecta a través de daños materiales, robo o destrozo de material escolar, libros y objetos personales (Sánchez 2009). Para otros autores como Glover (2000) la forma indirecta de violencia física también es conocida como *daño a la propiedad*.

---

<sup>45</sup> Furlan, 2010, P. 81

**Maltrato verbal:** Según autores es la forma más habitual de ejecutar la violencia en forma de bullying, la cual se caracteriza por la intimidación mediante insultos, difamaciones, apodos y groserías. (Sánchez 2009).

**Intimidaciones psicológicas:** Acciones que tienen la intención de generar miedo para lograr algún objeto o dinero y, también para obligar a hacer cosas en contra de su voluntad, es decir se caracteriza por chantajes vía cartas, correos y mensajes amenazantes. (Sánchez 2009).

**Aislamiento o exclusión social:** También conocido como bullying relacional, consiste en ignorar al compañero impidiendo la participación con el resto del grupo en actividades lúdicas en el recreo o fuera de la escuela, así mismo, coaccionar o manipular a amigos y amigas de la víctima para que no tengan interacción con ella (Sánchez 2009).

**Acoso escolar de tipo sexual:** Barboza (2009) refiere que este tipo de acoso tiene que ver con el tocamiento sin autorización de las partes sexuales del cuerpo del niño o niña agredido.

Cabe mencionar que existen otras tipificaciones de acoso escolar como el racista y el homofóbico, o bullying de necesidades educativas especiales, sin embargo estas modalidades tienen que ver más con los factores de riesgo y no con la ejecución podríamos decir, operacional o conductual.

### **Configuración del fenómeno Bullying**

Algunos autores refieren que para la evolución del acoso escolar se necesitan configurar diferentes etapas, ya que algunos conflictos entre compañeros solo queda en eso, es decir, no van más allá del acto, y recordemos que para que podamos identificarlo o definirlo como bullying es necesario que se cumplan los criterios de desequilibrio de poder, reiteración, intimidación y ocurrir entre iguales (Serrano 2006).

Rodríguez (2006)<sup>46</sup> define cinco fases que se pueden identificar en la aparición del Bullying.

- 1.- Se inicia sutilmente. Todo parece un juego entre acosador y víctima. Comienzan a proferirse, entre sornas, los primeros insultos.
- 2.- La víctima se da cuenta de que no es un juego y de que también tiene al grupo en contra, que incluso apoya al acosador o que no se da por aludido, y mira para otro lado. Todavía puede convivir en el aula soportando esta situación.
- 3.- El acosado comienza a tener sentimientos de culpa: se pregunta *¿por qué a mí?* Ya se ubica claramente en el papel de víctima. Según la autora, la separación e intervención del acosador y víctima debería llevarse a cabo a partir de esta fase.
- 4.- La víctima asume las acusaciones del agresor o del grupo, diciéndose a si mismo por ejemplo: *si tienen razón, soy un tonto y un perdedor.*
- 5.- La víctima, cansada de tanta presión, explota y enferma, contrayendo diferentes manifestaciones somáticas y psicológicas de mayor gravedad o incluso el suicidio.

Si bien las fases descritas por esta autora permiten entender cómo es que se va articulando el fenómeno, es importante detenerse a analizar los roles que intervienen en las situaciones de acoso.

Tanto los agresores como las víctimas ocupan lugares clave en la configuración del acoso en el aula, pero otros estudiantes también juegan un importante papel en la gestación del bullying (Serrano 2006).

Olweus (2001) destaca un diagrama en donde identifica “el ciclo del acoso” y pone de manifiesto cómo se ven implicados los compañeros o estudiantes en el fenómeno bullying.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Citado en Sánchez, 2009, p 68

<sup>47</sup> Citado en Sánchez, 2009, p 89

Según el autor:

“Existen ciertos mecanismos sociopsicológicos que actúan en el acoso, estos factores tienen que ver con el contagio social, control e inhibición deficientes ante tendencias agresivas, responsabilidad difusa y cambios cognitivos graduales en la percepción del acoso y de la víctima (Olweus, 1978,1993)”.<sup>48</sup>

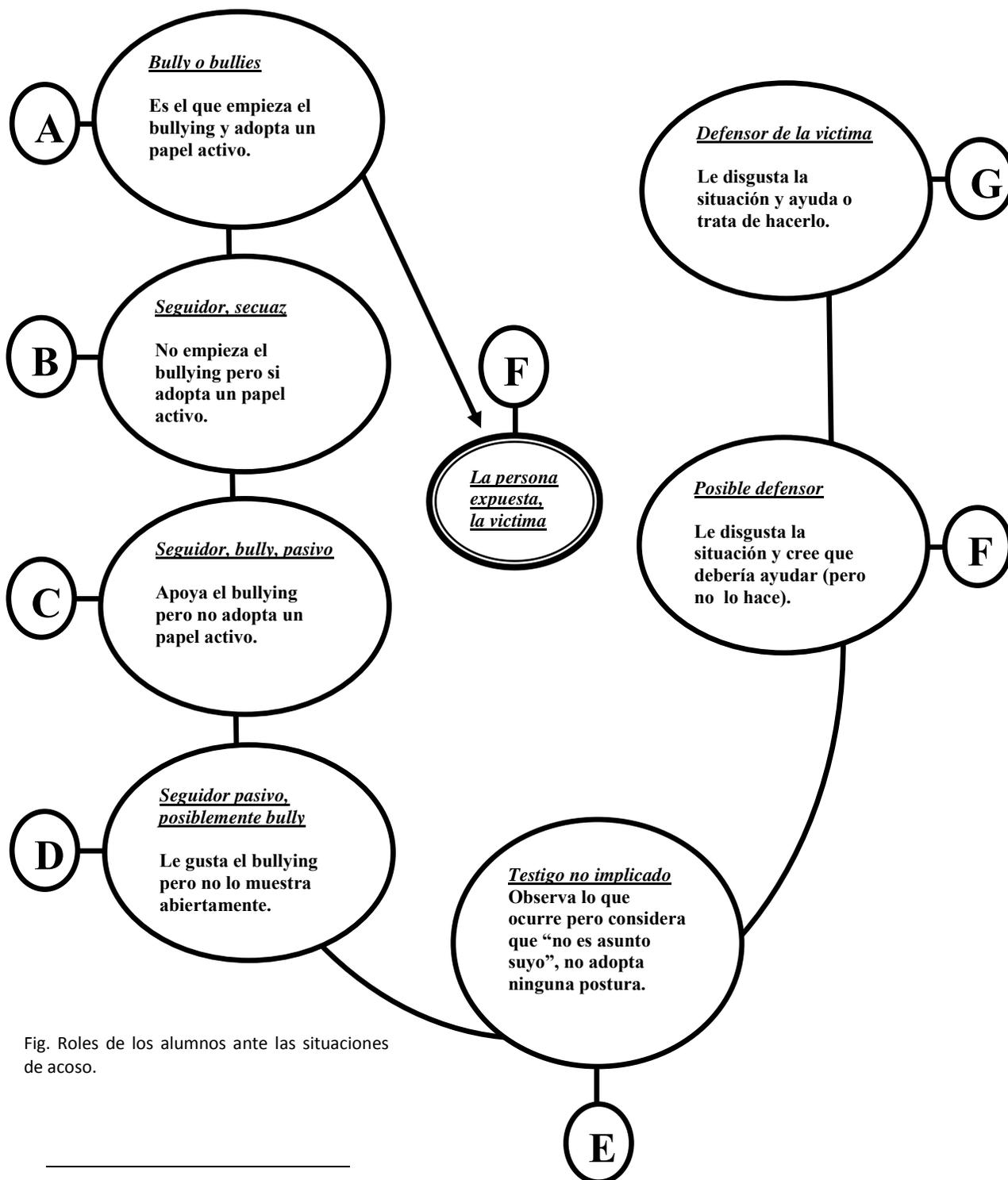


Fig. Roles de los alumnos ante las situaciones de acoso.

<sup>48</sup> Citado en Serrano, 2006, p 86

Si bien en el acoso escolar entre pares destacan los roles de los agresores, víctimas y observadores en sus diversas modalidades o tendencias, Merino (2006) también refiere como agentes observadores a los profesores, directivos institucionales y los padres de familia, quienes pueden estar enterados de la problemática, pero debido al desconocimiento del fenómeno suelen desentenderse y ubicarlo como “cosas o juegos de niños” restándole importancia.

*Características de los agresores y víctimas según Olweus.*<sup>49</sup>

#### *Bully o bulles*

- Fuerte necesidad de dominar y someter a otros estudiantes.
- Son impulsivos e iracundos.
- Muestran poca empatía con los estudiantes victimizados.
- Suelen ser desafiantes y agresivos con los adultos, incluidos padres y profesores.
- Suelen presentar otras conductas antisociales como vandalismo.
- Los chicos suelen ser más fuertes físicamente que el resto de compañeros en general y que las víctimas en particular.
- Tienen un grupo de amigos (dos o tres) que les apoyan.

*A su vez, Ramos complementa las siguientes características en los agresores*<sup>50</sup>.

- Tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos.
- No toleran las frustraciones.
- Les cuesta aceptar las normas sociales.

#### *Víctimas*

- Son prudentes, sensibles, tranquilos, reservados/introvertidos y tímidos.
- Son ansiosos, inseguros, infelices, y con baja autoestima.
- Son depresivos y presentan mayor tendencia a la ideación suicida que sus iguales-

---

<sup>49</sup> Olweus. 2006. Una revisión general. En A. Serrano (Ed.). PP. 86-87.

<sup>50</sup> Ramos, 2008 ([http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis\\_ramos.pdf](http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf)) consultado 20 julio 2014

- Normalmente no tienen un buen amigo y se relacionan mejor con los adultos que con sus iguales.
- Si son varones, normalmente son más débiles físicamente que sus iguales.

### **Factores de riesgo y de mantenimiento**

Existen factores o variables que facilitan la aparición del fenómeno, es la combinación de las características individuales y situacionales lo que conduce a la génesis del acoso escolar, es decir un factor de riesgo no es equivalente a la causa.

### **Factores de riesgo individuales**

En este tipo de factores se incluyen características biológicas, psicológicas y conductuales. *“Se ha demostrado que problemáticas como la impulsividad, la hiperactividad, el TDAH, un C.I. bajo, suelen ser factores que favorecen al acoso escolar ya que estas funciones ubicadas en los lóbulos frontales incluyen el razonamiento abstracto, la atención y la concentración sostenidas, la formación de conceptos, la fijación de metas, previsión y planificación, y las inhibiciones con respecto a comportamientos inapropiados e impulsivos (Moffit, T.E. y Henry, B 1991)”*.<sup>51</sup>

Por otro lado, en el caso de las victimas parece ser que están asociados agentes como la autoestima, la depresión y el estrés; sin embargo, existe gran controversia en los autores debido a los resultados no tan significativos en este tipo de correlaciones (Ramos, 2008).

### **Factores de riesgo familiares**

La estructura familiar juega un papel preponderante en el desarrollo del niño, en ese sentido, la falta de supervisión y límites de los progenitores, los conflictos entre los padres (ya sea juntos o separados), así como las deficiencias en los vínculos que se establecen entre padres e hijos son elementos detonantes de la violencia escolar. De igual manera, las condiciones

---

<sup>51</sup> Citado en Sánchez, 2009, P. 80

socioeconómicas, étnicas, racial y educativas de la familia y el uso del autoritarismo en forma de violencia como método de corrección de las consecuencias pertenecen a estos factores de riesgo familiares (Sánchez, 2009).

### **Factores de riesgo escolar**

En el contexto escolar existen diferentes elementos que influyen en el origen y el mantenimiento del acoso escolar, por ejemplo: la presencia, influencia y relación del profesor con sus alumnos, los sistemas disciplinarios permisivos, laxos, inconstantes, ambiguos o extremadamente rígidos.

Mazón (2012) destaca variables ambientales como factores de riesgo en la escuela, dentro de las que llaman la atención son; la ubicación geográfica del plantel educativo, el tamaño de la escuela, la densidad social, el hacinamiento, áreas de juego y áreas verdes.

### **Factores de riesgo sociales**

Tanto el contagio social, como la influencia de los medios de comunicación como vía de educación informal, los servicios sociales, comunitarios, jurídicos, policiales como elementos de relevancia preventiva y la influencia cultural forman parte de los factores de riesgo sociales (Ramos 2008).

## **2.4 Impacto social del maltrato escolar entre pares**

La violencia en su modalidad de Bullying ha cobrado gran importancia en la última década, es reconocido pero parece ser poco intervenido, ha funcionado como un agente mediático y político en la sociedad mexicana, pero es la crueldad y el morbo que convierten en “virales” videos e imágenes que circulan en la red y en general en los medios de comunicación visual e impresa.

Pero el impacto va mas allá de solo ver videos e imágenes, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2012, registra como cuarto lugar en edades de 5 a 14 años, a las agresiones como una de las principales causas de mortalidad, en ese misma estadística y parece ser lo más preocupante, es que en jóvenes de 15 a 24 años y de 25 a 34 años esta causa de muerte por agresiones ocupa el primer lugar<sup>52</sup>. El censo antepone a la reflexión de una sociedad mexicana más violenta y poco resolutiva en los mecanismos de interacción individual y grupal, en esta última, la convivencia escolar juega un papel importante en el proceso de desarrollo de las personas como un agente preventivo, educativo y de entendimiento de la complejidad de las relaciones humanas.

Por otro lado, la situación del país en cuanto fenómenos como el secuestro, el narcotráfico y la inseguridad en general, ha fomentado que los niños y jóvenes se interesen en este tipo de temas de forma activa y representativa a modo de simular en la escuela su papel de poder como si fueran sicarios o matones, justo como lo ven en los medios de comunicación. Tampoco están exentos en un futuro de pertenecer a estos grupos, incluso el acoso escolar entre pares podría ser la antesala para formar parte del crimen organizado.

El fenómeno se ha convertido en un problema de salud pública que tiene trascendencia en la vida adulta. Según Wolf y Esteffan (2008) encontraron que *“tanto las víctimas como los acosadores infantiles presentan con mayor frecuencia problemas de relación social, de consumo de sustancias adictivas y en el entorno laboral que la media de la población. Las mismas Wolf y Esteffan realizaron estudios retrospectivos con niños bully que tendieron a mantenerse como agresores en la vida adulta y observaron que las víctimas de bullying tenían mayor proporción de hijos que también lo sufrían que el conjunto de la población”*.<sup>53</sup>

Sin embargo, hay otros signos de gran relevancia, nos referimos al desarrollo económico y educacional del país, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico la

---

<sup>52</sup><http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/registros/vitales/mortalidad/tabulados/ConsultaMortalidad.asp> (Consultado 2 de agosto 2014)

<sup>53</sup> Barri, 2013, P. 195

OCDE en su “*Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje “ 2013 (TALIS)*”<sup>54</sup> , México ocupa el primer lugar en tasa de violencia escolar, que como consecuencia de este fenómeno limita el proceso de enseñanza aprendizaje debido a la convivencia de un clima adverso y favorece al ausentismo y la deserción.

Todas estas implicaciones limitan el crecimiento económico y social del país, resultan de ello personas menos preparadas y por ende la dificultad de encontrar mejores ofertas laborales, o en el caso de deserción de alumnos da como resultado acceder a una menor calidad de vida, es decir parece ser que esto se convierte en un ciclo sin término. Si bien el acoso escolar no es el único responsable de estos desenlaces, parece ser que, participa de manera activa en ellos.

## **2.5 Implicaciones psicológicas del Bullying**

Pareciera ser que las implicaciones psicológicas solo son para las víctimas, sin embargo los bullies y los espectadores también se ven impactados por el fenómeno.

Kumpulainen, Rasanen y Puura en el 2001 concluyeron en un estudio que los alumnos que participaron en situaciones de acoso o maltrato, tanto en el papel de víctima o como acosador presentan un índice de riesgo mayor de padecer problemas de adaptación social requiriendo también ayuda o tratamiento psiquiátrico y psicológico (Barri, 2013)

### **Efectos psicológicos en las víctimas**

Joseph (2003) encontró que la victimización afecta el sentido de valía personal en las víctimas y, por ende, produce efectos importantes en el desarrollo psicológico de los estudiantes.

En ese estudio el investigador demostró que *“el abuso verbal y la manipulación social pueden llevar a las víctimas a sentirse tan indefensas que perciben una total falta de control sobre sus propios sentimientos y acciones”*.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> “An International Perspective on Teaching and Learning” [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1) (Consultado el 20 de agosto de 2014)

<sup>55</sup> Referido en Mendoza, 2011, P. 55

Gálvez-Sobral (2011) refiere que en varios estudios (Voors, 2005; Ambromavay, 2005 y Pereznieto, et. al., 2010), el ser agredido sistemáticamente en la vida académica provoca que los estudiantes estén sometidos a altos niveles de estrés y que por intentar evitarlo llegaran a la deserción.

*Asela Sánchez*<sup>56</sup> resume los efectos del acoso en la víctima en:

- Fobia escolar
- Fracaso y dificultades escolares
- Alto nivel de ansiedad
- Baja motivación de logro
- Falta de confianza en si mismo y en los demás
- Déficit de autoestima.
- Auto imagen negativa
- Síntomas depresivos
- Problemas psicossomáticos
- Indefensión aprendida (Seligman: estado de desesperanza, en el que el sujeto aprende que no puede controlar los sucesos de su entorno mediante sus respuestas, por lo que deja de emitirlos).

Por último, Ortega y Mora Merchan (2000) destacan que aunque la muerte y el suicidio son las consecuencias más llamativas por su severidad, éstas no son las que con mayor frecuencia se presentan aunque no por ello deben tomarse a la ligera.

### **Efecto del acoso para el bully o agresor**

Los efectos que se generan en los acosadores suelen subsistir en la adultez si no son atendidos por un profesional. Generalmente se produce un aprendizaje de conductas enfocadas a conseguir sus objetivos (control o poder). Otras de las secuelas que se pueden presentar son la insensibilidad ante el sufrimiento del otro, disminución de la capacidad moral, baja tolerancia a la frustración y la generalización de sus conductas en otras esferas como la familia, en estas puede haber mayor propensión a la violencia de género y maltrato a hijo, también ejercer un papel de violencia en el trabajo o mejor conocido como el mobbing (Sánchez, 2009)

---

<sup>56</sup> Sánchez, 2009, P. 130

## **Efectos del acoso en los espectadores**

Los observadores pueden llevarse como aprendizaje la aceptación y tolerancia de este tipo de situaciones, el hecho de percibir este tipo de ambiente como “normal” y no hacer nada representa un modelo en el cual puede causar falta de empatía, insolidaridad, apatía y disminución de la sensibilización ante el sufrimiento de los otros. Esto sugiere un nivel de egoísmo e indiferencia, pero quizás también provocado por miedo a ser víctima de acoso.

## **Marco legal del acoso escolar**

En los últimos años, el escalamiento del acoso escolar entre pares ha promovido a los gobernantes no solo a reconocerlo como un problema de salud sino también de “seguridad pública”. La legislación actual incluye a la problemática en sus diferentes códigos como son: *“la Ley General de Educación, la Ley General de Atención a Víctimas, la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y el conjunto de códigos penales en los estados y el Federal, así como el tratamiento de menores infractores”*.<sup>57</sup> Estos últimos han generado muchísima polémica en tanto que el acoso escolar entre pares se ha clasificado como delito. Las disidencias y contradicciones consisten en la penalización ya que por un lado atenta contra los derechos de los niños y adolescentes y por el otro sanciona, sin duda este punto requiere una mayor problematización.

Para terminar, la reducción de los efectos que genera el acoso consistirá en el trabajo multidisciplinario de profesionales de la salud, educación y de las autoridades gubernamentales. Dicho trabajo en conjunto tendrá que estar dirigido en la elaboración de diversas herramientas para su diagnóstico, prevención y tratamiento. Y es justo en esta investigación donde nos ocupamos en proporcionar una herramienta que se apoya en el modelo arteterapéutico para la atención y conocimiento de la agresividad, las conductas agresivas y el acoso escolar en la convivencia diaria en los salones de clase en las escuelas.

---

<sup>57</sup> Entrevista con el senador Juan Carlos Romero Hicks <http://www.jornada.unam.mx/2014/06/02/sociedad/037n1soc> (Consultado el 20 de agosto de 2014)

## **CAPÍTULO 3**

### **MÉTODO**

#### **Antecedentes del trabajo Arteterapéutico para incidir en el fenómeno social Bullying**

Si bien la urgencia a nivel mundial para combatir este fenómeno ha desatado una serie de investigaciones e intervenciones alrededor del mundo, muy pocas se han enfocado en el modelo Arteterapéutico como una posibilidad seria para incidir en este fenómeno.

En el contexto de América Latina se han hecho intentos que por las características de su registro no cuentan con la formalidad necesaria para ser citados como material científico, (es decir no han sido publicados como artículos en revistas indexadas o bien refieren la práctica Arteterapéutica desde la praxis sin ningún tipo de formación clínica) sin embargo, son publicados en internet de manera libre en blogs, páginas privadas o como artículos periodísticos que pueden ser buscados como “Arteterapia y Bullying”.

Con esto no descalificamos los posibles resultados que generen estos ejercicios, sin embargo, nuestra postura apunta hacia una práctica que aporte un saber que puedan llevar a un ejercicio clínico-científico del Modelo Arteterapéutico, por lo cual esta investigación representa una de las primeras que se realizan formalmente en América Latina.

#### **3.1 Planteamiento del problema**

Cómo hemos podido analizar hasta el momento, el maltrato escolar entre pares (Bullying), está tipificado como un problema de salud pública en México y en otras partes del mundo. A la par de este hecho, los estudios más actuales han reportado la necesidad de ampliar los modelos de intervención sobre este fenómeno y generar nuevas propuestas para la disminución de su presencia y el apoyo a quienes lo padecen.

De esta manera el modelo Arteterapéutico resulta una propuesta novedosa para la incidencia sobre este fenómeno, siendo una alternativa que también puede prevenirlo.

El presente trabajo se realizó en tres etapas.

La primera etapa tuvo el objetivo de seleccionar a los participantes del taller; la segunda etapa fue la realización del taller de arteterapia en el grupo seleccionado con el objetivo de disminuir el maltrato escolar entre iguales dentro del salón de clase y la tercera etapa tuvo el objetivo de conocer el impacto del taller en sus conductas cotidianas y si estas habían disminuido el fenómeno bullying, para lo cual se realizó el seguimiento al grupo seleccionado por medio de entrevistas a la maestra en turno.

De esta manera, se puede plantear la siguiente pregunta de investigación sobre todo el trabajo en general:

**¿Puede el Arteterapia ser una herramienta efectiva para la intervención y prevención de conductas tipificadas como bullying?**

A continuación se detalla el procedimiento para la realización del taller y posteriormente en el capítulo cuatro los resultados de esta investigación.

### **3.2 Objetivo general**

Facilitar alternativas en los niños del grupo de tercero de primaria seleccionado para canalizar las conductas agresivas y violentas, usando las herramientas del Modelo Arteterapéutico y generar así nuevas habilidades de convivencia a través del arte.

### 3.3 Objetivos específicos

- Canalizar las conductas agresivas por medio de las actividades plásticas.
- Fomentar nuevas formas de comunicación para ser proactivos en la resolución de problemas.
- Desarrollar habilidades de convivencia positiva para llegar a acuerdos.

### 3.4 Diseño

Se utilizó un diseño cuasi experimental en forma de taller de artes plásticas con un grupo de 3er grado de primaria perteneciente a la población de la escuela primaria Esperanza Villasana Heredia de la delegación Álvaro Obregón (Escuela Pública de la ciudad de México). Para analizar la eficiencia del Modelo Arteterapéutico para el desarrollo de habilidades de convivencia y resolución de problemas.

### 3.5 Procedimiento para la realización del taller

#### REGISTRO DE SESIONES

# DE SESION	ACTIVIDAD	FECHA
Sesión 1	Dibujo libre sobre cartulina compartida colores y crayones	26 DE ENERO DE 2012
Sesión 2	Dibujo libre sobre cartulina compartida (parejas elegidas por ellos mismos) Pinturas verde, amarilla, roja negra y blanca	2 DE FEBRERO DE 2012
Sesión 3	Dibujo libre sobre cartulina individual y paleta de acuarelas	9 DE FEBRERO DE 2012
Sesión 4	Dibujo libre sobre cartulina individual y paleta de acuarelas (equipos elegidos al azar)	16 DE FEBRERO DE 2012
Sesión 5	Silueta humana en equipo de 4 niños sobre papel kraft con colores y crayones	23 DE FEBRERO DE 2012
Sesión 6	Retroalimentación de las sesiones anteriores y elección de dibujos que se exhibirán en el salón	08 DE MARZO DE 2012

Sesión 7	Dibujo libre sobre hojas opalina con acuarelas (conservaron sus lugares comunes de clases)	15 DE MARZO 2012
Sesión 8	Dibujo del “superhéroe” sobre hoja de opalina con acuarelas, colores y crayones	22 DE MARZO 2012
Sesión 9	Dibujo del “supervillano” sobre hojas de opalina con acuarelas, colores y crayones	29 DE MARZO DE 2012
Sesión 10	Retroalimentación de los dibujos del superhéroe y el supervillano.	19 DE ABRIL DE 2012
Sesión 11	Dibujo libre sobre “una sola” hoja de opalina con acuarelas	26 DE ABRIL DE 2012
Sesión 12	Modelado libre sobre barro	17 DE MAYO DE 2012
Sesión 13	Model-arte sobre barro	24 DE MAYO 2012
Sesión 14	Dibujo libre sobre “una sola” hoja de opalina con acuarelas	14 DE JUNIO 2012
Sesión 15	Realizando un Mural	21 DE JUNIO DEL 2012
Sesión 16	Cierre del taller “finaliz-arte” y comentarios finales de los alumnos	28 DE JUNIO 2012
Exposición	Exposición de piezas realizadas en el taller	4 DE JULIO 2012

**NOTA:** Días en los que no se realizó la sesión por cuestiones del plantel:

- 01 Marzo 2012
- 5 y 12 Abril 2012 (Semana Santa)
- 3 de mayo 2012
- 10 mayo 2012
- 31 mayo 2012
- 7 junio 2012

Fechas de las entrevistas de seguimiento con la maestra titular del grupo:

1. 10 de Septiembre del 2012
2. 24 de Septiembre del 2012
3. 8 de Octubre del 2012
4. 22 de Octubre del 2012

5. 5 de Octubre del 2012
6. 26 de Noviembre del 2012

### **Descripción del método**

**1.-** Posterior a la observación del paciente por quien llegamos a la escuela, se solicitó a la dirección la autorización para realizar un taller con el modelo arteterapéutico como intervención y prevención del fenómeno social bullying.

**2.-** Iniciamos observaciones directas sobre las conductas que se presentaban en espacios de convivencia, los cuales fueron definidos como: 1. el patio de la escuela durante la hora del recreo y 2. la hora de educación física.

**3.-** Posteriormente realizamos una reunión con las maestras para que nos informaran sobre las conductas que presentaban los niños en el salón de clases así como las necesidades de cada grupo. El resultado de esta junta nos arrojó una lista de niños considerado por las autoridades como agresores. Los niños eran de 1º. A 6º grado escolar.

**4.-** Para poder elegir a los niños, es importante señalar que el taller se iba a impartir a un grupo completo, ya que era necesario trabajar con todo el sistema que conforma al fenómeno bullying (agredidos, agresores y testigos) basados en la definición de Olweus<sup>58</sup>.

En un primer momento, se evaluaron a los alumnos de todos los grados (de 1º a 6to) que eran señalados como agresores. Esto lo hicimos mediante una batería de pruebas psicológicas: HTP, Test de la Figura Humana, Test Visomotor de BENDER, Dibujo de la familia y Test de Frases Incompletas para niños de SACKS.

---

<sup>58</sup> Olweus (1992, citado en Mazón,2012) "Un estudiante es maltratado o victimizado cuando es expuesto repetidamente en el tiempo a acciones negativas de parte de uno o más estudiantes. El uso del término "acciones negativas" refleja el hecho de que pueden existir una gran cantidad de conductas agresivas (golpes, patadas, insultos, rumores, amenazas, etc." (P. 13).

Posterior al análisis de la batería, se seleccionó al grupo de tercer grado por los siguientes criterios:

1. Mayor cantidad de niños agresores por grupo.
2. Resultados de la batería de pruebas (lo que miden las pruebas, índice de agresión, tolerancia a la frustración, ansiedad etc.)
3. Antecedentes de conductas agresivas con consecuencias físicas graves. Este dato arrojado por la experiencia de las maestras en este tipo de casos.

Edad promedio 8 a 9 años

29 niños

- 17 niñas
- 12 niños

**5.-** Una vez seleccionado el grupo de participantes, se habló con los papás para explicarles el contenido del taller y cuáles habían sido los criterios de selección, así como darles a conocer los objetivos para evitar complicaciones en la realización del taller y obtener su consentimiento para llevarlo a cabo.

**6.-** Se trabajó el taller en dieciséis sesiones los días jueves, con una duración de dos horas y media cada una (13:30 a 15:30 hrs) distribuidas en el ciclo escolar 2011-2012. Se estableció este número de sesiones de acuerdo al calendario escolar con el objetivo de establecer la mayor cantidad posible. Se elaboraron las cartas descriptivas, teniendo como primera sesión el 26 de enero y terminando el 5 de julio del 2012. Se utilizó este horario (posterior a su recreo y horario de comida), ya que fue reportado por las maestras como el más problemático de la jornada escolar, de esta manera podíamos trabajar e incidir en los momentos donde se presentaba con mayor intensidad el fenómeno Bulliying.

**7.-** Al inicio de cada sesión se pasaba lista de asistencia para checar la regularidad de los participantes. Todo el taller estaba diseñado para que en cada sesión existiera una adecuación del espacio, reconocimiento de los materiales, instrucciones de la actividad, ejercicio arteterapéutico, cuidado del trabajo, limpieza del área de trabajo y retroalimentación de la

sesión. Los trabajos de cada sesión fueron almacenados por los facilitadores para su cuidado y protección, con la intención de elaborar dos exposiciones a mediados y final del taller. Se tomaron fotografías sobre los trabajos de cada niño y se hizo un archivo en orden cronológico.

**8.-** Para la última sesión se les avisó con anterioridad tanto a los niños como a las maestras que se terminaba el taller y que se prepararía una exposición final de todos los trabajos realizados. Es importante mencionar que solo expusieron los niños quisieron exhibir sus piezas.

**9.-** Una vez concluido el taller estuvimos en contacto con la profesora encargada del grupo en su momento y con la nueva maestra asignada para intercambiar información sobre el efecto del taller en el grupo y como se desarrollaba con la nueva maestra. Esto perduro durante un periodo de 4 meses (una vez cada 2 semanas) con una duración de una hora por sesión.

**10.-** Se analizaron las observaciones durante el proceso para generar conclusiones, alcances y limitaciones del taller.

#### **Materiales:**

1.-Baterías de pruebas psicológicas y materiales para la realización de estas (lápices, colores de madera, hojas blancas, gomas, sacapuntas, laminas y cuestionarios).

2.- 60 metros de papel Kraft

3.- 10 litros de pintura acrílica, dos por cada color (rojo, amarillo, azul, blanca y negra)

4.- 30 pinceles escolares

5.- 30 paquetes de acuarelas

6.- 150 crayolas de diferentes colores

7.- 150 lápices de madera de diferentes colores.

8.- 35 lápices de madera, 34 gomas y 35 sacapuntas

9.- 200 pliegos de cartulina blanca

10.- 300 hojas de opalina blanca

- 11.- 20 rollos de cinta canela adhesiva
- 12.- 15 recipientes para agua
- 13.- 15 recipientes para pintura
- 14.- 10 trapos para limpiar
- 15.- 2 trapeadores
- 16.- 5 kilos de papel periódico
- 17.- 50 kilos de arcilla (barro cerámico).
- 18.- 4 atomizadores de agua
- 19.- 60 tablas de  $\frac{1}{4}$  de macocel
- 17.- Cámara fotográfica, computadora, proyector

# CAPÍTULO 4

## INTERVENCIÓN

### Conceptos clave

**Método de cooperación en el aula:** Es un proceso en el cual se reflexionan colectivamente una o más alternativas para la elección de una determinada situación. Basada en la teoría de la interdependencia social de Morton Deutsch (E.U.A. 1920), la cual determina que los objetivos de los individuos son de tal orden que, para que el objetivo de uno de ellos sea alcanzado, todos los demás integrantes deberán alcanzar igualmente sus respectivos objetivos.

**Habilidades sociales:** Hacen referencia al desarrollo de actitudes y aptitudes que faciliten la convivencia y generen un intercambio de ideas.

**Habilidades de negociación:** Son utilizadas para llegar a acuerdos en una discrepancia o una diferencia de opiniones en una circunstancia específica.

**Habilidades plásticas:** Se refieren al cuidado, atención e importancia que el niño da a la realización de una pieza (pintura, dibujo ó escultura) la cual genera a lo largo de la práctica mayor destreza al realizarla.

**Factores de convivencia:** Se refieren a los elementos físicos y psicológicos que conforman el sistema en el que coexisten los niños.

**Ejercicios directivos:** Son aquellos que se diseñan para lograr un objetivo específico y que se desarrollan de forma estructurada, elemento por elemento.

**Rasgos conductuales:** Son aquellos que determinan una conducta específica a partir de la personalidad del sujeto.

**Factores conductuales:** Son aquellos que determinan una conducta específica a partir de los elementos medioambientales en donde se desarrolla el sujeto.

**Reflejo:** Basado en la terapia de juego centrada en el niño (West, 2000) es la repetición modificada, es decir, puede ser literal o no (en forma e intención) de la palabra, frase o pregunta que el niño dice. Esta repetición funciona para que el niño sea quien responda a la palabra, frase o pregunta, de tal manera que el facilitador no influya en su respuesta.

**Resistencia a la creación artística:** Se refiere a que la práctica de las artes plásticas deja de realizarse de manera simbólica, lúdica y libre (Vigotsky, 2004), debido a los prejuicios sociales en torno a la idea de que solo los virtuosos pueden ser artistas.

#### **4.1 Presentación de los resultados**

Los resultados de esta investigación se dividen en dos partes:

La primera comprende el análisis descriptivo de la información general obtenida de cada sesión del taller, dicha información se refiere al proceso de los trabajos plásticos realizados durante el taller y a la dinámica grupal presentada entre los participantes (agresores, agredidos y testigos) en el desarrollo de las sesiones.

La segunda parte de los resultados consistió en el seguimiento del comportamiento de los participantes por medio de entrevistas a la maestra titular del grupo, para corroborar si las habilidades que el taller desarrolló tenían un impacto significativo en ambientes distintos.

#### **4.2 Primera parte de los resultados**

##### **4.2.1 Descripción de las sesiones**

###### **SESIÓN 1**

Iniciamos la sesión presentando el taller de Arteterapia como una investigación que tenía por objetivo desarrollar habilidades de convivencia, es decir “que las niñas y niños aprendieran a llevarse bien”. Nos presentamos como facilitadores y contestamos una serie de preguntas sobre nuestras edades, profesión y gustos personales.

Con la intención de fomentar la participación de los niños, propusimos el “método de cooperación en el aula” en la repartición de los materiales de cada sesión, es decir, se realizaría

por medio de la votación de todo el grupo a propuestas sugeridas por ellos mismos, de tal manera que la propuesta seleccionada fuera la que más votos tenga. Todos estuvieron de acuerdo con la modalidad de repartición de materiales.

Los participantes ordenaron las mesas de trabajo en círculo, y colocaron una en el centro donde se ubicarían todos los materiales. Posteriormente escuchamos las propuestas de repartición de materiales para esa sesión. Se establecieron tres propuestas para ser votadas.

La propuesta que más votos obtuvo consistió en que cada niño se levantaría de su lugar (uno a la vez) acercándose a la mesa de materiales para elegir con lo que querían trabajar. Para seleccionar quien se levantaría primero, el facilitador diría un número del 1 al 29 (que corresponde a los números de lista del grupo) para que a partir de ese niño y en secuencia hacia la derecha se continuara la selección del material por cada participante.

Posteriormente repartimos las láminas y los niños la pegaron a la base de sus mesas de trabajo. Durante el desarrollo de la primera fase del garabateo, hubo gritos, risas y competencia entre algunos de los participantes. Al finalizar les preguntamos cómo se encontraban, la gran mayoría contestó que estaban cansados como resultado de la acción física del garabateo. Con este ejercicio pudimos canalizar la energía que los pequeños presentaban en este horario (conductas agresivas) a una acción igual de intensa pero con distinta finalidad. A partir de este punto en adelante y hasta finalizar la sesión, nos acercamos a los niños para interactuar con ellos y observar la dinámica grupal. (Anexo, Fig. 1)

En la segunda fase, los niños respondieron en la gran mayoría de los casos, que aquello que estaba frente a ellos “no era nada”, “eran puros rayones”, “eran puras porquerías”, “era un caos”.

Después de estas respuestas y para dar inicio a la tercera fase, los niños se mostraron desconcertados con la instrucción del ejercicio, pero posteriormente al empezar a encontrar figuras, cambiaron su actitud y continuaron interesados en la idea de buscar en algo caótico diferentes figuras y formas. (Anexo, Fig. 2)

Por último en la cuarta fase, que consistía en realizar una composición con las figuras descubiertas, compartiendo el papel con el compañero que estaba a la derecha y decidiendo si hacían un solo dibujo entre los dos o bien dividirían la hoja para que cada quien realizara su dibujo, los niños reaccionaron sumamente extrañados al pensar que compartirían el espacio, sin embargo, resolvieron el problema y continuaron con el ejercicio.

Cada participante pudo cerrar el proceso de transformación, de algo problemático, caótico y sin sentido (su agresión hacia los otros), en una nueva forma de canalizar esa energía (un dibujo con mejor calidad, claridad y sentido). (Anexo, Fig. 3 Láminas 1 y 2)

Durante la retroalimentación los participantes mencionaron haberse divertido con este método ya que les permitía experimentar con la pintura sin que fueran corregidos y calificados, es decir que muy pocas veces podían realizar ejercicios fuera de las reglas académicas donde son evaluados con calificaciones que representan haber hecho bien o mal las cosas.

### ***Observaciones de la dinámica grupal***

Durante el ejercicio arteterapéutico observamos dos peleas, la primera entre dos niños que llamaremos “Pepe” y “Gabriel” y la segunda entre “Rodrigo” y “Cesar”. Al abordar a los niños y hacer la pregunta *¿Qué pasó?*, notamos que los niños se interrumpían constantemente descalificando los argumentos de cada uno, por lo que les propusimos tirar un volado para decidir quién hablaría primero. Pudimos apreciar que las habilidades para llegar a acuerdos eran limitadas además de que no existía una conclusión de la discusión y que las peleas eran detenidas por la maestra sin tener una charla posterior para mediar el conflicto.

Notamos que había una participante que nombraremos “Diana” quien interactuaba muy poco en el grupo y era señalada por los demás participantes como la “bruja”, incluso la maestra la había colocado en un pupitre individual separándola de los demás, con el argumento de que así sería menos agredida. Uno de los facilitadores se acercó a ella para preguntarle *¿qué pasaba?* a lo cual ella respondió “no me quieren porque dicen que soy piojosa”.

En el caso de la dinámica del grupo, pudimos apreciar que hay altos niveles de ansiedad en ciertos miembros, a quienes llamaremos: Pepe, Cesar, Gabriel, Rodrigo, Rogelio, Brandon y Andrés. Ya que se mostraban inquietos, se paraban constantemente, en varias ocasiones pedían permiso para ir al baño, realizaban diferentes observaciones del trabajo de otros, solicitaban reiterado apoyo a los facilitadores y preguntaban constantemente si lo que estaban haciendo estaba bien. También es importante mencionar que de ellos sólo a Gabriel, Andrés, Cesar, Rogelio y Rodrigo se les había realizado la batería de pruebas ya que eran ellos a los que las maestras había señalado como agresores.

Notamos también que las conductas agresivas entre los demás miembros podrían responder más a niveles de ansiedad que a conflictos entre ellos.

En base a esta información decidimos que platicaríamos con Diana e indagaríamos con la maestra la situación personal de la alumna para reconocer factores de riesgo que pudieran detonar el maltrato en ella. Realizamos preguntas a la maestra sobre su estructura familiar (miembros nucleares y extensos), situación socioeconómica, académica y hábitos de higiene. La maestra nos reportó que la estructura familiar consistía en: papá, mamá (en matrimonio) y un hermano menor de 3 años. Vivían juntos de manera independiente (es decir que no compartían el inmueble con familia extensa) y su situación económica era precaria, el papá era trabajador de la construcción y la madre ama de casa. Por otra parte nos comentó que efectivamente tuvo problemas de piojos y que regularmente llegaba desaliñada a clase. Académicamente era una alumna regular con promedio de ocho.

Cuando platicamos con Diana al término de la sesión, le preguntamos acerca de lo que sucedía con sus compañeros en el salón y durante el recreo. Diana refirió que en varias ocasiones la han estado molestando, además de no querer jugar con ella en el recreo. Por otra parte nos comento que y le habían pegado en una ocasión Rogelio y Andrés, le preguntamos que nos describiera un ejemplo. Mencionó que “Andrés no le pega siempre, solo cuando se burlan de él cuando me habla”, le pedimos que nos explicara cómo era eso, mencionó entonces, que Andrés le preguntaba cosas de la escuela y cuando ella le contestaba y los veían se burlaban de Andrés, eso hacía que Andrés le pegara y dijera “yo no soy novio de esta bruja piojosa”.

Por otra parte nos comentó que Rogelio le pegaba y la empujaba sin ningún motivo aparente.

## **SESIÓN 2**

En esta sesión la dinámica comprendía instrucciones semi-directivas, cada participante tenía que elegir una pareja con quien compartir el pliego de cartulina, en donde tendrían que decidir si realizarían una composición en colaboración o individualmente, pero siempre compartiendo el mismo espacio de la lámina. De igual manera los participantes seleccionaron solo un color de pintura de acrílico para iniciar su dibujo, los materiales estuvieron en el centro del salón sin embargo, el hecho de que los materiales fueran exactamente los mismo para cada niño genero que no hubiera ninguna discusión en tanto el orden de inicio para repartirlos, es decir que cuando no existe ninguna diferencia, no hay porque sacar ninguna ventaja, simplemente no la hay. Los colores seleccionables eran: rojo, amarillo, azul, negro y blanco. Cabe mencionar que posterior a la primera elección del color el participante tenía la opción de ocupar otro color con la variante de tener que buscar a un compañero diferente para pedir prestado el color de su preferencia negociando el intercambio.

Durante el desarrollo del ejercicio percibimos de primera instancia que muchos de ellos colaboraron para realizar una sola composición y el resto dividía la lámina con una línea (horizontal o vertical) para que cada participante hiciera su propia pintura. (Anexo, Fig. 4) Notamos que la experiencia del trabajo resultaba novedosa para ellos ya que pudieron experimentar la mezcla de colores, el juego que representa esto y la libertad de acción al momento de pintar (mancharse, escurrir la pintura y saturar de color toda la superficie de la lámina). Lo anterior lo pudimos corroborar observando la aceptación de todo el grupo al ejercicio, ya que cada pareja hizo como mínimo dos piezas, además de que manifestaron expresiones tales como: “estamos jugando a que éramos pintores” (Cesar y Rodrigo) o “mira lo que salió” (Andrés) haciendo alusión a la mezcla de colores, “mira estoy haciendo un arte” (Pepe). (Anexo, Fig. 5 y 6)

Posterior a que terminaran cada lámina, un participante de la pareja la colocaba fuera del salón, sobre el piso del pasillo para que esta pudiera secarse, teniendo el cuidado necesario para no

dañar su lámina ni la de los demás equipos. Esta dinámica se repitió hasta haber finalizado la sesión.

Una vez terminado el tiempo del ejercicio arteterapéutico, iniciamos la actividad de limpieza del salón con el método de colaboración en el aula. Cada equipo decidió limpiar su propia zona de trabajo, algunos de ellos solo tuvieron que reacomodar sus mesas ya que no habían quedado manchas, los demás equipos se fueron turnando los trapos y los colaboradores los apoyaban al enjuagarlos y repartiéndolos entre los equipos que faltaban de realizar la limpieza.

Algunos equipos jugaban mientras limpiaban el salón, provocando ciertos incidentes al derramar pintura sobre el piso (Rodrigo y Cesar, Andrés y Pepe) que posteriormente limpiaron cuando los facilitadores hicieron la preguntaron ¿Qué había pasado? y ¿Cómo lo podrían resolver?.

Durante la retroalimentación los participantes mencionaron haberse divertido y les había parecido que hacían la labor de un artista, a lo cual preguntamos ¿qué es ser un artista? Las respuestas que recibieron más apoyo fueron las de Pepe: “ser un artista es una persona que se dedica a pintar cuadros” y Gabriel complementó esa idea mencionando que: “hacen cuadros para venderlos” y que él quiere ser artista. Esto nos ofreció un panorama de los conceptos manejados por los participantes sobre ¿qué es el arte?.

### ***Observaciones de la dinámica grupal***

En la elección de las parejas fue mucho más claro cuáles eran las alianzas en el grupo, ya que al momento de elegir las fue inmediato que los niños se buscaran mutuamente para trabajar juntos: “Cesar y Rodrigo”, “Gabriel y Carmen”, “Diego y Eduardo”, “Lia y Erika” y “Indra y Tamara”. El resto del grupo tuvo que negociar con otros participantes para establecer las parejas, esto también nos indicó que estos niños podrían ser los líderes del grupo.

Ahora bien, pudimos observar que “Diana” desde el principio de la dinámica se mostraba indecisa y no se acercó a nadie para formar pareja, incluso una vez que todos tenían pareja ella

seguía sin formar una. Por otra parte, “Andrés y Pepe” fueron rechazados por todos los participantes, con el argumento de que “ellos eran muy mugrosos” (refiriéndose a su forma de trabajar). En ese momento “Pepe, Andrés y Diana” estaban sin pareja, ante esta situación los facilitadores sugirieron que se formara un equipo de tres participantes a lo cual “Andrés y Pepe” rechazaron tajantemente a “Diana” por lo que se vio en la necesidad de trabajar sola.

Por último es fundamental mencionar que notamos una característica entre los participantes que previamente fueron señalados como agresores, la dinámica de convivencia entre ellos resultaba ser brusca, atrabancada y agresiva sin embargo, no hubo queja, acusaciones o peleas que se detonaran por este hecho. En especial podemos mencionar la dinámica de “Rodrigo y Cesar” que durante esta sesión intervenían de manera intencional la pintura del otro (Anexo, Fig. 7), se hacían bromas constantemente entre ellos e incluso llegaron a tener contacto físico. Uno de los facilitadores les pregunto que pasaba a lo que respondieron “que estaban jugando, que así se llevaban y que eran amigos”. Es evidente que esta conducta era limitada por la maestra ya que interrumpía la actividad normal de la clase, pero para nosotros se podría tratar de una forma de relación inventada por ellos, que debía expresarse en momentos adecuados y específicos, es decir que no estigmatizaríamos esa forma de relacionarse, sino que se plantearía la opción de pensar esa conducta en otro momento que no fuera la clase.

Estas observaciones nos llevaron a reflexionar la gran diferencia entre lo que significa ser violento y ser agresivo.

### **SESIÓN 3**

El desarrollo de esta sesión fue previo a la llegada de los niños ya que acomodamos sus pertenencias en una de las esquinas del salón y ordenamos en círculo las mesas de trabajo. Cuando los niños llegaron al salón y conforme iban entrando les mencionamos que se sentaran en el lugar de su agrado, notamos que a pesar de que despersonalizamos el lugar, ellos buscaban sentarse cerca de su lugar habitual e invitaban a sus compañeros que compartían mesas entre ellos a sentarse a su lado. Las excepciones a esta situación fueron las de Pepe, Andrés, Rogelio y Diana. En el caso de Pepe y Andrés nuevamente fueron rechazados por sus

compañeros por lo que tuvieron que trabajar cerca el uno del otro, en el caso de Rogelio se mostro indiferente y se sentó en el lugar que tenía más cercano a la entrada del salón. En el caso de Diana se sentó sola en una mesa para dos niños.

Una vez que todos los participantes estaban en su lugar y los materiales fueron repartidos (paletas nuevas de acuarelas, pinceles, lápices, recipientes de agua y su lámina de cartulina) no notamos ninguna protesta o comentario en cuanto al orden aleatorio de repartición, ya que como en la sesión anterior el material era exactamente el mismo. El material individual, causó gran interés en los participantes, surgieron inquietudes muy particulares como: ¿que son paletas? ¿Son de nosotros los materiales? ¿Nos los podemos llevar a nuestras casas? ¿Le ponemos nuestro nombre a las paletas?.

Iniciaron el ejercicio que consistía en desarrollar un dibujo libre, los participantes realizaron el numero de dibujos que desearon, en el caso de Andrés no recordó la instrucción de no romper ni maltratar sus dibujos ya que cuando nos pidió otra hoja nos dijo que el anterior dibujo lo había tirado al bote de basura, le pedimos que fuera por el para verlo, así lo hizo y le recordamos otra vez la instrucción. Así mismo había niños que no estaban conformes con sus dibujos y tuvieron que realizarlo nuevamente en la parte trasera del papel. Al preguntarles el porqué no estaban conformes con sus dibujos obtuvimos respuestas muy particulares como “no me salió, puedo hacerlo mejor”, “no me gusto como quedo”, “puedo hacer otro”.

Durante el ejercicio la dinámica del grupo fue diferente en el sentido que estaban concentrados en realizar el ejercicio e incluso por momentos había silencio en salón, esta situación detonó un comentario irónico de parte de Cesar diciendo “hay nunca estamos tan callados”, por otra parte Gabriel nos pidió un pincel “mas suavcito” refiriéndose a un pincel profesional quien nos comentó ya había trabajado.

Otros participantes como Eduardo, Diego e Irving hacían expresiones de asombro al descubrir las combinaciones de los colores que podían realizar sobre el papel y las paletas (Anexo, Fig. 8). En contraste en estas situaciones Rogelio y Alondra expresaban incertidumbre de cómo iniciar sus pinturas incluso sólo observaban el trabajo de los demás.

En la retroalimentación los participantes comentaron “haber sentido padre” poder hacer el numero de dibujos que quisieran con un material diferente como si fueran “artistas”.

### ***Observaciones de la dinámica grupal***

Pudimos apreciar que Pepe y Andrés reaccionaban agresivamente ante el rechazo y las observaciones de sus compañeros sobre su manera de trabajar, en especial Andrés quien incluso había sido referido como un niño sumamente violento debido a un incidente en el cual había lesionado gravemente a su compañero Eduardo al grado de requerir atención medica hospitalaria. Se suscito una pelea entre Brandon y Pepe que tuvo como consecuencia tirar el agua sobre el trabajo de Brandon. Al preguntarles que había pasado, ambos niños dijeron no tener la culpa y hablaban al mismo tiempo, el facilitador propuso tirar un volado para ver quien hablaba primero, en este caso habló primero Brandon y comentó que Pepe le había derramado agua sobre su dibujo al momento de mover la mesa donde estaba trabajando a lo cual Pepe expresó que había sido un accidente. Una vez que Brandon terminó de dar su versión Pepe dijo que se había parada para pedir permiso para salir al baño, a lo cual el facilitador comentó que había salido ya tres veces al baño y que al parecer no pidió una disculpa cuando esto sucedió, por lo que el facilitador sugirió realizarlo en ese momento, Pepe pidió una disculpa y Brandon le respondió que se fijara la próxima vez.

### **SESIÓN 4**

Como parte de la sesión se reutilizaron las paletas de acuarelas y se complementó con algunas paletas nuevas, de tal manera que cada equipo trabajaría con una paleta usada y una nueva. Al momento de repartir los materiales algunos participantes mostraron su inconformidad al trabajar con ellas, la discordia se presentó al momento de comparar los materiales y elegir quien trabajaría con la nueva y con la usada.

Posterior a la adecuación del espacio, los participantes formaron las filas de niños y niñas. Al escuchar la instrucción de cómo formarían los equipos, los niños se expresaron de forma

inmediata llamando a sus compañeros mas cercanos a sentarse con ellos cuando cada participante entraba al salón, este fenómeno reafirmó las alianzas que ya estaban establecidas. Se hicieron equipos de cuatro niños, dos niñas y dos niños, los cuales fueron formados por ellos mismos.

La actividad implicaba decidir como trabajarían, en conjunto o de manera individual, con la condición de que debían compartir el mismo material. Fue interesante que de los seis equipos que se formaron cinco decidieron trabajar en conjunto realizando un proyecto en colaboración. El equipo que decidió trabajar diferente estaba formado por Alondra, Carmen, Gabriel y Rogelio. Es importante mencionar que la manera de formar este equipo se debió a que ninguno quiso trabajar con Rogelio por lo que al estar incompleto el equipo de Carmen, Gabriel y Alondra aceptaron trabajar con él. Sin embargo durante el proceso, Rogelio no correspondía la línea de colaboración que tenía como guía las propuestas de Gabriel, que al ser votadas entre el equipo ganaban en aceptación. Rogelio se mostraba reacio al aceptar el liderazgo de Gabriel por lo que rompió esas propuestas y empezó hacer un dibujo libre dentro del espacio de papel asignada a todo el equipo. Esta situación provocó un gran enojo en los otros participantes por lo que Gabriel impidió que Rogelio continuara dibujando lo que suscito empujones entre ellos hasta que Rogelio al verse superado acudió a uno de los facilitadores para externar lo que sucedía. Al abordar a los niños y hacer la pregunta *¿Qué pasó?*, notamos que al igual que la vez pasada se interrumpían constantemente descalificando los argumentos de cada uno, por lo que les propusimos tirar un volado para decidir quién hablaría primero. En este caso Gabriel gano el volado por lo que Rogelio se molesto a tal grado que estuvo a punto de llorar. Gabriel narró la historia de cómo Rogelio rompió los acuerdos y explicó la razón por lo que fue apartado del equipo. Rogelio a su vez en la réplica, mencionó que no estaba de acuerdo en seguir las propuestas de Gabriel, a lo cual el facilitador preguntó si él había hecho una propuesta; Rogelio afirmó que si las había hecho, pero que nadie le hacía caso, en ese momento Gabriel interrumpió diciendo que mas bien no habían votado por las que Rogelio proponía, el facilitador pregunto si esto era cierto a lo que Rogelio no contestó. Después de unos segundos Rogelio se negó a seguir trabajando con el equipo y pidió material individual para trabajar solo, a lo cual el facilitador le comento que no era posible porque el material estaba diseñado para esa actividad proponiéndole por otra parte llegar a un acuerdo entre ellos para continuar con el ejercicio. La

propuesta de Rogelio fue rechazada nuevamente por los miembros del equipo con el argumento de que los colores que quería utilizar no correspondían al dibujo que estaban haciendo, en ese momento Rogelio no quiso trabajar más y se le pidió que se quedara sentado en su lugar.

Por otra parte Rodrigo y Cesar experimentaban con los colores utilizando incluso las manos para mezclarlos, sus compañeras de equipo en un principio no mostraban agrado en la forma en cómo sus compañeros realizaban el ejercicio, al final accedieron a emplear las técnicas de sus compañeros y se mostraron interesadas en la mezcla de los colores y en la interacción que se daba entre ellos al expandir los colores en el papel. Este experimento provocó que los niños empezaran a pintarse la cara y los brazos, siendo interesante que era el compañero quien a petición del otro lo pintaba para, según su argumento, “quedara bien delineado el ojo y la boca”. Es decir, una conducta que pareciera agresiva, transgresora y que rompe las reglas, puede transformarse durante el proceso arteterapéutico, cuando se desarrolla en el ambiente indicado y con la intención de la experimentación artística, convirtiéndose en un potencial creativo, donde la ansiedad que provocaba antes conductas agresivas es ahora utilizada como elemento plástico, reelaborando así sus consecuencias.

Ahora bien, otra situación significativa referente a la experimentación plástica fue la técnica de Andrés al meterse a la boca media pastilla de acuarela y escupir sobre su lámina un denso color verde, cabe mencionar que todo el material que utilizamos poseía la leyenda no toxico. Uno de los facilitadores se acercó para preguntarle a Andrés sobre su ejercicio, el niño respondió que se le ocurrió la idea porque la saliva funcionaba como agua y así era más rápido obtener el color, sin embargo, pidió salir al baño a enjuagarse por que el color sabía muy feo.

Una vez terminada la actividad los facilitadores se colocaron en el centro del salón y comenzaron preguntando la opinión que tenían de los trabajos que habían realizado, el equipo de Pepe comentó que su dibujo hacía referencia a “un programa educativo que da risa”, por su parte el equipo de Diego en su dibujo comentaron que había “un camión estaba matando a un dinosaurio”, por último el equipo de Rodrigo y Cesar riéndose y en una actitud divertida, comentaron que lo que habían hecho “eran puras porquerías” lo cual detonó una risa

generalizada en el salón (Anexo, Fig. 9). Al preguntarles a que se referían con eso nos dijeron que solo habían chorreado, embarrado y aventado la pintura y que no habían dibujado absolutamente nada, en reflejo a esto, comentamos que tal pareciese que al hacer estas acciones no es “pintar” por lo que les dijimos que se tenía que hacer para que si lo consideraran pintura, Cesar respondió que pintar era “hacer algo como la realidad” (refiriéndose a lo figurativo) “que estuviera bien hecho, bonito y que si se pareciera a lo que querías dibujar”. En reflejo a esta respuesta cuestionamos al grupo si estaban de acuerdo en ella o no, a lo que todos estuvieron de acuerdo, sin embargo, cuando les preguntamos que era más divertido si chorrear, embarrar y aventar la pintura ó pintar según lo que ellos nos habían dicho, la respuesta de la mayoría del grupo fue lo primero, el único que no respondió de esta manera fue “Gabriel” y nos dijo que para él no tenía sentido solamente embarrar y chorrear la pintura.

### ***Observaciones de la dinámica grupal***

Durante la sesión sucedió un incidente, el contenedor de agua se derramó, pero a diferencia que la vez anterior, en esta ocasión se motivó a los participantes implicados a pensar y reflexionar como podían resolver la situación, el equipo de Mitzi, Eva, Eduardo y Diego acordaron ¿Qué? y ¿Cómo? aportarían para resolver el incidente, Mitzi comentó que ella traería el trapeador, Eva los trapos para limpiar la mesa, Eduardo se ofreció a poner periódico y retirar los materiales y por último Diego quitar las mochilas o pertenencias cercanas para evitar que se mojaran.

## **SESIÓN 5**

En esta sesión los niños se sorprendieron en un principio por la adecuación del espacio, ya que a diferencia de las sesiones anteriores acondicionamos el salón con todos los materiales que se tenían destinados para realizar la actividad. Una vez formados los equipos reaccionaron positivamente al descalzarse ya que hubo risas y comentarios de aceptación. Después de haber escogido los materiales se presentaron diferentes dudas referente al ejercicio y tuvimos que poner un ejemplo de cómo trazar la figura hasta que les quedara claro. Una vez hecho esto comenzaron a trabajar y desarrollaron el ejercicio sin ninguna otra duda o comentario. Cada

equipo desarrollo distintas formas de realizar la actividad, por un lado el grupo de Diego, Eduardo, Tamara e Indra decidieron autoburlarse de su imagen corporal al realizar una silueta utilizando la parte del cuerpo que les parecía mas graciosa o con el mayor defecto, así entonces, Eduardo puso su cabeza específicamente sus “orejas”, Diego su “panza”, Tamara sus “piernas largas” e Indra sus “brazos cortos” formando una figura que les resultaba muy graciosa y divertida (Anexo, Fig. 10). Por otra parte hubo un conflicto por definir el sexo del personaje que habían creado, los niños sostenían la idea de que la figura era hombre por lo que le dibujaron un “pene” en contra de la opinión de las niñas, esta acción motivo a que las niñas a manera de censura tacharan la imposición del pene dibujado por los niños. Al preguntarles que pasaba con respecto al sexo de su figura reflejamos “parece ser muy importante definir el sexo de su figura ¿a qué se debe?”, en un principio guardaron silencio y meditaron la respuesta, al final, después de risas y murmullos, Diego comentó: “entonces que sea gay”, posterior a esta respuesta reflejamos ¿y esto que significa?, Diego respondió: “es un hombre que le gustan los hombres o una mujer que le gustan las mujeres”, volvimos a reflejar; ¿y eso que tiene que ver con lo que hicieron en su figura?, Diego respondió: “ya, ya, ya vamos a seguir” omitiendo el tema, ante esta situación respetamos la decisión de Diego de no continuar con la cuestión.

Por otro lado el equipo de Gabriel, Rogelio, Carmen y Natalia realizaron su silueta tomando al azar las partes de cada uno, se mostraban más interesados en completar la silueta ya realizada, Gabriel como en ejercicios anteriores tomo la iniciativa de líder en la construcción de la silueta humana, él escogía los colores y la forma de completar la figura, igualmente estaba atraído por el diseño del interior de la silueta, al acercarnos y preguntarle *¿qué hacen?*, Gabriel nos respondió que estaba haciendo las venas, el cerebro y órganos de la figura, argumentando que el dibujo de su silueta tenía que empezarse de adentro hacia afuera, le respondimos *¿Por qué elegir esa forma?* Gabriel contestó; *“porque así se hacen los humanos”*; *¿explícanos cómo?:* *“bueno es que en una película vi como clonaban a una persona lo metían en un tubo y en otro tubo iba apareciendo poco a poco las partes del cuerpo del clon”*.

En la retroalimentación al final de la sesión les pedimos que hablaran de la experiencia del ejercicio, comentaron que la dinámica de quitarse los zapatos y trabajar en el piso les había gustado bastante.

### ***Observaciones de la dinámica grupal***

Un acontecimiento interesante ocurrió al principio de esta sesión, Diana quien ha sido rechazada por la mayoría de los compañeros parecía contenta ya que en esta ocasión Irving la invito a ser parte de su equipo, pero su alegría no solo se produjo por esta invitación, sino que por viva voz de Diana comenta que en el recreo Irving la invito a que jugaran juntos.

Por otro lado en la parte final del ejercicio el equipo de Rodrigo y Cesar, invadió el espacio de papel del equipo de Pepe y Andrés que trabajaba en la otra sección del papel, con elementos decorativos en su figura (estrellas y nubes), esto suscito desacuerdo en el otro equipo pero sin consecuencias que detonaran agresiones físicas, al final resolvieron su problemática dividiendo el papel con una línea.

Para terminar, es importante mencionar que de nueva cuenta a Rogelio le costó trabajo adaptarse al hecho de conformar equipos, sin embargo de manera particular Rogelio fue aceptado en el equipo de Gabriel, Carmen y Natalia. Durante la actividad sucedió otro conflicto entre Gabriel y Rogelio referente a la elección del color que usarían para pintar las venas, por un lado Rogelio quería pintarlo de color verde y Gabriel de color rojo, esto genero que expulsaran nuevamente del equipo a Rogelio y no le permitieran trabajar, nos acercamos a mediar el conflicto preguntado ¿qué pasó? Gabriel respondió que Rogelio quería iluminar de color verde las venas, pero él prefería iluminarlas de color rojo, además afirmó que “Rogelio ilumina feo y que eso arruinaría el dibujo”, preguntamos ¿de qué forma podrían resolver esa situación?, Rogelio dijo que lo dejaran dibujar y Gabriel comentó que permitiría que Rogelio iluminara únicamente con color rojo, lo cual Rogelio rechazó, por su lado Gabriel continuo trabajando su dibujo.

Al final de la sesión ocurrió una situación novedosa en los equipos que compartían el espacio del kraft empezaron a integrar sus dibujos con adornos que generaban un ambiente en cada uno de ellos (arboles, nubes, animales, estrellas, soles y lunas).

## SESIÓN 6

Es importante mencionar que después de haber tenido cinco sesiones consecutivas en el taller, tuvimos una ausencia por cuestiones académicas del plantel.

Al inicio de la sesión comenzamos el dialogo con los participantes proponiendo la idea de montar una exposición ya que para ese entonces se había considerado realizar esta actividad intermedia del taller, para mostrar los trabajos realizados hasta el momento, con la intención de que los participantes eligieran que quisieran exponer, además de que esta actividad generaría una convivencia diaria con sus creaciones.

Las respuestas de los participantes iban de la euforia por exponer sus trabajos hasta la negativa total de no hacerlo. Al momento de indagar las respuestas de quienes no querían exponer nos encontramos con una situación interesante, Rodrigo comentó “no quiero que vengan los papas”, nosotros preguntamos el por qué, Rodrigo respondió “porque hicimos puras tonterías... dejaremos de hacer tonterías cuando tengamos 18 años” ¿a qué te refieres con tonterías?, “manchar los dibujos de los demás, rayonear, ensuciar el trabajo de los demás”. Ante las respuestas de Rodrigo se generaron risas entre los compañeros del taller causando opiniones encontradas, ya que algunos decían que si querían que los papás vieran sus dibujos.

Cada niño eligió una pieza individual para exponerla en la muestra del taller y a su vez se colocarían todas los trabajos grupales. Los niños eligieron una pared para los trabajos individuales y otra para los grupales. Una vez elegidos los trabajos se formaron los equipos para posteriormente iniciar con el montaje. Durante la actividad cada uno de los participantes de los equipos tenía una función, ya sea para cortar la cinta adhesiva, sostener los dibujos al momento de montarlos y resguardar los trabajos que serian próximos a colocarse. La dinámica se desarrolló sin ningún incidente y todos los participantes colaboraron en la actividad.

Al final de la dinámica la propuesta de la exposición se hizo extensiva, es decir, se propuso a los participantes realizar una exposición final de los trabajos realizados en el comedor de la

escuela, donde podrían ser vistos por todos los alumnos y además podrían asistir sus papas a la inauguración del evento, esto respetando las decisiones de participar o no de cada uno de ellos y también colocar solo los trabajos que quisieran mostrar en la exposición.

### ***Observaciones de la dinámica grupal***

Todo transcurrió de manera normal salvo un detalle con uno de los equipos, al estar muy impacientes por realizar la actividad se empezaron arrebatar la cinta adhesiva pero sin llegar a consecuencias de agresión y lograron resolver sus diferencias

## **SESIÓN 7**

Inicio la sesión con la instrucción de realizar un dibujo libre, cada uno de ellos tenía una hoja de opalina y suficientes acuarelas, colores y crayolas a su alcance para realizar su trabajo. Es importante mencionar que en esta sesión los participantes decidieron conservar sus lugares habituales, es decir, no hubo una adecuación del espacio. La dinámica permitió intervenir, observar y escuchar los sentimientos de los participantes ya que los facilitadores estaban en constante comunicación con ellos mientras realizaban sus piezas. Pudimos notar que la dinámica se desarrollo en un ambiente más tranquilo, con menor ruido y más atención a los trabajos realizados. Los participantes hasta este momento del taller no habían presentado una conducta como esta, es decir, se mostraron sumamente relajados y atentos a sus piezas.

### ***Observaciones de la dinámica grupal***

Hubo un acercamiento con la participante Diana en donde se le preguntó acerca de su interacción fuera del taller con los demás compañeros, Diana respondió: “Andrés si es mi amigo, pero le empezaron a decir que yo era su novia y ya no quiso estar conmigo”. Resulta interesante que hasta el momento las referencias que hace Diana ha sido en su interacción con niños, a lo cual preguntamos ¿y con las niñas que pasa?, “Indra, Tamara, Eva, Andrea si quieren ser mis amigas o no se siento que no quieren” ¿Por qué no les preguntas? respondimos, Diana “no sé, me da pena”, inténtalo haber que pasa. Posteriormente nos acercamos al grupo de niñas a las

cuales se refería Diana y que durante el taller mostraba mayor alianza, para preguntarles acerca de su percepción sobre su compañera Diana a lo cual respondieron “a veces si jugamos con ella en el recreo, pero no nos gusta como la molestan los niños”, preguntamos ¿Cómo la molestan los niños?, las niñas contestaron “le dicen de cosas y le pegan”, a su vez expusimos un escenario donde el punto en cuestión era el de; ¿qué pasaría si Diana hiciera equipo de trabajo y se juntara con ustedes en el recreo?, a lo cual cada una de ellas respondió que “sí”.

Durante la retroalimentación se les preguntó a los participantes si la idea de la exposición de sus trabajos ante toda la escuela y padres de familia había influido en la elaboración de sus dibujos en esta sesión, a lo que contestaron “que sí”, particularmente Gabriel y Alexia.

## **SESIÓN 8**

Después de que los participantes eligieron como trabajar, notamos una reacción de júbilo a la indicación de realizar un “superhéroe” ideado por ellos y que no fuera copia de alguno conocido, así mismo el superhéroe debería contener una historia propia, poderes y vestimenta diferentes a los ya existentes.

Esta dinámica fue muy atractiva para los participantes sin duda la temática del superhéroe representaba la posibilidad de expresar sus propios conceptos sobre lo que implica el cómo defenderse o el bien y el mal y de lo que en su realidad viven.

En el curso de la sesión ocurrieron diferentes situaciones, una de ellas se presentó con el participante Brandon quien constantemente necesitaba de la aprobación de uno de los facilitadores diciendo: “mira, mira así está bien”, por otra parte demandaba atención narrando detalladamente las características de su superhéroe los poderes que tenía y como combatía el mal.

Por otra parte el participante Gabriel solicito más hojas ya que tenía la intención de realizar un comic, pero al final en vez de eso, realizo tres dibujos donde representaba tres diferente batallas de su superhéroe (Anexo, Fig. 11) En su caso Andrea refería que su superhéroe tenía el

poder de volverse invisible, cabe mencionar que a la participante se le había complicado la idea de dibujar un superhéroe incluso ya llevaba dos intentos sin que le generará agrado (Anexo, Fig. 12). Para Eva los colores oscuros eran una constante en su dibujo, incluso nos comento que aunque parecían villanos no lo eran (Anexo, Fig. 13). Por último Diana se mostraba indecisa en lo que iba dibujar, explico a uno de los facilitadores “no sé qué dibujar, no se me ocurre nada”, a lo cual le comentamos qué pensará que poderes podría tener su superhéroe, ella respondió “que aventara fuego y que pudiera volar”, después de eso volvimos a preguntar ¿Cómo te imaginas que pudieras hacer un superhéroe con esos poderes?, estas preguntas generaron que Diana pudiera aventurarse a dibujar su superhéroe (Anexo, Fig. 14)

### **Observaciones de la dinámica grupal**

Presenciamos un suceso determinante en esta sesión cuando los participantes realizaban la actividad, el nivel de ansiedad y la agitación de los más inquietos se redujo de forma significativa, no había preguntas ni indicaciones, no ocurrieron incidentes ni agresiones entre los participantes y en general transcurrió en mucha calma.

Pareciera ser que la sesión semanal les ofrecía un espacio totalmente diferente, un momento que esperaban con gran entusiasmo, esto fue confirmado en una entrevista con la maestra quien nos comentó ese mismo día que los alumnos preguntaban cada semana si se llevaría a cabo la sesión semanal del taller.

### **SESIÓN 9**

En contraparte a la sesión pasada era el turno de plasmar al archienemigo del superhéroe, para esto, nuevamente se les facilito el material suficiente para el desarrollo de la actividad que consistió en hojas opalina, colores, crayolas y acuarelas.

Cabe mencionar que a pesar de que permeaba un ambiente diferente, en esta ocasión Cesar y Diego protagonizaron una disputa por quien había inventado el mejor supervillano, por un lado Diego argumentaba que dibujaría a un villano con muchas armas (Anexo, Fig. 15) y Cesar

comentó: “el mío va a tener un cuerno de chivo y tres bazucas” (Anexo, Fig. 16). En el transcurso de la sesión seguimos acercándonos a los participantes a escuchar sus argumentos, Rodrigo explicó que le parecía más divertido dibujar a los malos, a lo cual preguntamos ¿Por qué?, respondió “que ser villano era más divertido y hacen lo que quieren” (Anexo, Fig. 17), volvimos a cuestionar ¿tú haces lo que quieres? , finalmente respondió “no”.

### **Observaciones de la dinámica grupal**

Fue interesante observar que el tiempo en que los participantes pensaban cómo dibujar a su villano y que características tenían fue significativamente menor al tiempo que se tardaron realizando el superhéroe.

Pudimos apreciar que el grupo se encontraba eufórico ya que escuchábamos risas, juegos, bromas, simulaciones de sonidos como pistolas y golpes como referencia de lo que implica ser un supervillano y tener constantes batallas, sin embargo, estas conductas no se manifestaron de forma agresiva ni tampoco detonaron peleas.

### **SESIÓN 10**

Es indispensable comentar que hubo un paro en las sesiones del taller debido a las vacaciones de semana santa. Es importante mencionar que habíamos realizado una revisión de las historias de los héroes y villanos previo a la sesión. Fue sumamente interesante leer que todas las historias de los villanos referían haberse vuelto malos por motivos de venganza o como consecuencia de su historia de vida, esto manifiesta que la concepción del ser villano tiene que ver con que no se nacen siendo villanos si no que se vuelven villanos por experiencias traumáticas.

Una vez formados los equipos iniciamos la instrucción de la retroalimentación acerca de sus dibujos del superhéroe y del villano. Realizaron preguntas sobre si podrían seguir interviniendo los dibujos, a lo cual contestamos que si, pero con la consigna de terminar primero con las actividades programadas para la sesión.

Durante el desarrollo de la retroalimentación notamos que los participantes ponían mucho empeño en la narración de las historias de sus personajes y que había una clara intención en competir entre ellos, sin embargo, notamos algo interesante cuando alguna de estas historias tenía una aceptación por parte de los miembros del grupo, había muestras de admiración ante la complejidad de la historia, lo sofisticado de los poderes, la estética del dibujo y la interpretación al narrar la historia. De esta manera los participantes fueron relajándose y quien continuaba narrando las historias se contagiaba de ese empeño para hacerlo mejor que su compañero anterior, así entonces la actividad se convirtió en un juego donde se involucraban los gestos, sonidos y la actuación de cada participante para describir a sus personajes.

Ahora bien cuando la segunda parte de la actividad se realizó notamos que les costó más trabajo conceptualizar y distinguir lo que es un superhéroe y un villano ya que caían en redundancias al decir que los superhéroes pelean con los villanos y los villanos con los superhéroes, por lo que intervenimos con el reflejo ¿Cómo se hace un villano y cómo se hace un superhéroe?.

De nueva cuenta corroboramos su concepción de que los villanos se hacen villanos por causas ajenas a ellos como una venganza contra quienes los oprimían y agredían, en cambio, la mayoría de las historias de los superhéroes están fundadas en la lucha contra el mal para proteger a la humanidad, es decir no hay una reflexión de la persona que es el superhéroe.

Por último durante las exposiciones ante todo el grupo por parte de los representantes de cada equipo notamos que había mucha resistencia al hablar en público y algunos participantes tenían actitudes reservadas ante la situación, por lo que decidimos no presionarlos a realizar esta actividad, de los equipos formados solo dos de ellos decidieron exponer, uno fue el de Pepe, Andrés, Lia y Erika y el otro formado por Diego, Eduardo, Tamara e Indra. En el caso del primer equipo, Pepe fue seleccionado como el representante y en el segundo equipo Diego fue elegido como responsable para exponer ante sus compañeros.

## **Observaciones de la dinámica grupal**

Pudimos observar que durante la actividad había acuerdos y pocas protestas al elegir a representantes de cada grupo. La manera como seleccionaron los representantes fue por un acuerdo democrático y con el argumento de a quien no le daba pena hablar en público. A pesar de esta situación al final solo dos equipos expusieron sus ideas sin que recibieran críticas negativas, burlas u otra expresión peyorativa.

## **SESIÓN 11**

Los participantes adecuaron el espacio colocando las mesas y sillas en círculo alrededor del salón para trabajar individualmente en un dibujo libre con acuarelas o colores según su preferencia, este formato fue decidido por ellos mediante el método de cooperación en el aula. El acondicionamiento del espacio permitía que, al igual que en otras sesiones, los participantes tuvieran mayor interacción entre ellos, pudimos apreciar que gustaban de trasladarse de un lugar a otro pero sobre todo en los primeros minutos destaco que los participantes trabajaran con interés y tranquilidad generando así un ambiente de armonía y cordialidad.

Si bien la sesión consistía en la elaboración de un dibujo individual los niños interactuaron entre ellos, interviniendo los trabajos los compañeros que así lo permitían sin que ocurrieran incidentes. Un ejemplo de esto, fue el de Lia y Evelyin quienes compartían el experimento de plasmar con pintura las huellas de sus manos sobre el papel (Anexo, Fig.18), por otra parte Rodrigo y Cesar imitaron el experimento (Anexo, Fig. 19).

Nos llamó la atención que Diana pudo acercarse a intervenir el experimento de Lia y Erika llevando también su trabajo para que fuera intervenido y de esta forma generar una colaboración entre las tres. Durante esta acción las niñas se mostraban divertidas, había risas y conductas de aceptación ante las intervenciones que cada una en las láminas de las otras, en ningún momento mostraron signos de inconformidad ante tales acciones (Anexo, Fig.20).

Todos los demás niños realizaron la actividad sin que requirieran o demandaran la intervención de los facilitadores.

### **Observaciones de la dinámica grupal**

Con el paso de las sesiones la participante Diana cada vez era menos rechazada, las recomendaciones hacia la maestra de no ser separada físicamente de lugar y la dinámica de las actividades grupales e individuales empezaban a generar resultados que pudimos corroborar en la interacción de Diana en esta sesión.

### **SESIÓN 12**

Cabe mencionar que las dos fechas anteriores en día jueves no se llevaron a cabo por festividades del día del trabajo y el diez de mayo día de las madres. Posterior a que los participantes adecuaran el espacio para trabajar, que para esta ocasión fueron dos hileras de mesas con sus respectivas sillas, repartimos el material que consistió en una porción de barro cerámico para moldear junto con una base de macocel para que lo que modelaran libremente lo que desearan. En un principio los participantes se notaron sorprendidos por el nuevo material incluso sondeando a los niños ninguno de ellos había trabajado con este tipo de componente anteriormente. Durante el primer acercamiento los participantes olían, amasaban, estiraban, separaban, mojaban y en general experimentaban con el nuevo material. Ninguno de ellos inicio haciendo una figura definida, parecía que la novedad de trabajar con el barro los orillaba primero a jugar y sentir el material antes que realizar cualquier otra cosa. El segundo momento consistió en transformar el material en figuras y objetos que cada participante fue encontrando para hacerlo (Anexo, Fig. 21). Uno de los elementos que más llamó la atención fue el uso de los atomizadores de agua que hidrataba el barro, sin embargo, varios participantes se excedieron en el uso del agua y agudaron demás su material, por lo que no pudieron hacer una figura como ellos querían, tal fue el caso de Pepe, Rodrigo, Cesar, Andrés, Rogelio, Andrea y Mitzi quienes nos pidieron nuevo material para trabajar. En este caso no contábamos con el material suficiente para darles una porción extra a cada participante, por lo que les sugerimos deshacerse del exceso de agua chorreando al interior de una cubeta el agua que estaba sobre la

base de macocel. Así mismo realizábamos preguntas de cómo podrían solucionar esa situación. Rodrigo respondió: “podría pedirle a otro compañero que no tuviera tan mojado su material un poco de territa para que la mía no estuviera tan aguada” a lo que respondimos si tu le pides material, tu compañero se queda con menos material ¿cómo le harías para que tu compañero no se quedara con menos material?. Rodrigo respondió “yo le doy una parte y el me da una parte”. Después de escuchar esta respuesta, los compañeros que tenían la misma situación, efectuaron la acción propuesta por Rodrigo buscando entre los demás miembros del grupo algún compañero con quien intercambiar su material. Cabe mencionar que los participantes que aceptaron hacer el intercambio lo efectuaron sin ningún problema.

Debido a la naturaleza de los materiales implicó que los participantes se llenaran de barro las manos, lo cual suscitó expresiones de sorpresa ya que al momento de secarse el barro remarca y contrasta significativamente las marcas de la piel en las manos (palmas, huellas digitales, falanges y dorso) por lo que se asemejarían a las de un anciano, esto detonó en los niños risas, comentarios de que eran viejitos y sensaciones extrañas que no pudieron definir.

Una vez que terminamos de ordenar el salón y colocar las piezas en un lugar seguro, realizamos una retroalimentación con los participantes para conocer su opinión sobre la actividad. La gran mayoría comentó haberse sentido muy “agusto”, relajado y cansado al final de la sesión, también hubo una petición de quedarse con las piezas y muchas preguntas referente al material en sí. Cesar preguntó: “Cuando se seca ya se queda así” a lo cual explicamos que se tiene que someter a una cocción en un horno especial de cerámica para que el barro tenga una transformación química y resista el agua y otros elementos del ambiente para quedarse así. Nuevamente Cesar preguntó “ustedes los van a meter al horno” a lo que respondimos que no era posible por cuestiones tanto económicas como de tiempo, pero les aclaramos que al dejarla secar y si no era expuesta a más agua podía quedarse así el tiempo que ellos quisieran. Por su parte la participante Mitzi nos preguntó: “ese barro es el mismo que se ponen en la cara las mamas”, lo cual provocó una risa generalizada en el grupo y un comentario de Cesar “tu siempre estas pensando en esas cosas”. Le respondimos que no era el mismo tipo de barro ya que el barro cerámico estaba compuesto de dos tipos (la mitad tipo Oaxaca y la otra mitad tipo Zacatecas) y que desconocíamos de que estaba compuesto el que ella mencionaba.

## **Observaciones de la dinámica grupal**

Durante el ejercicio notamos que en un principio hubo euforia por parte de los participantes debido a la novedad del material, sin embargo, esta conducta no se manifestó en agresiones ni señalamientos negativos. Por otra parte notamos que había mucho interés con la experimentación táctil y la sensación que provoca en los participantes el contacto con el material.

En términos generales la sesión transcurrió sin incidentes, solo el participante Gabriel nos comentó que “prefería trabajar con plastilina ya que podía hacer mejor las figuritas”, lo anterior reafirma la condición del participante por tener el mayor control posible sobre los materiales y las formas que hacía, siendo esta una situación que le generaba conflicto y frustración cuando no tenía el control y se veía en la necesidad de experimentar y aprender nuevas formas de trabajar.

## **SESIÓN 13**

Una vez formados los dos grupos, contamos el número de participantes, que para esta sesión eran 26, por lo que cada equipo se conformo de 13 niños. Posteriormente les repartimos el material para darles las instrucciones correspondientes a la actividad de esa sesión. La primera instrucción de la dinámica consistió en elaborar una pieza con el barro cerámico de manera libre de tal forma que pudieran completarla en un cincuenta porciento para que posteriormente pudiese ser intervenida por sus demás compañeros. Esta instrucción genero dudas con respecto al porcentaje y a la idea de no terminar la pieza, por ejemplo Cesar nos comento que “el no sabía cuando una pieza estaba a la mitad y que no entendía que es porcentaje”, a lo que respondimos “así como la naranja la puedes partir a la mitad y esa mitad le haría falta la otra mitad para estar completa hablaríamos que el cincuenta porciento es cada una de las mitades para formar un cien porciento, y que con respecto a saber cómo es que algo está a la mitad el tenía que tomar la decisión cuando la pieza estaba a la mitad de ser terminada”, esta explicación se hizo extensiva a todos los miembros del grupo. Cabe mencionar que Gabriel, Diego y Eduardo dieron muestras de asombro ya que ellos tenían conocimiento de este

concepto, incluso Gabriel dio un ejemplo para que a su compañero le quedara mas claro, “es como si dibujaras un caballo con cabeza y dos patas, esa es la mitad del caballo y le falta las otras dos patas y la cola esa es la otra mitad”. Una vez que nadie tenía ninguna duda y que a Cesar afirmara haber entendido iniciaron la actividad.

Es importante mencionar que uno de los equipos estuvo formado por diez niñas y tres niños: Lia, Carmen, Erika, Miroslava, Danahe, Diana, Alexia, Indra, Alondra, Tamara, Gabriel, Irving e Israel y el segundo grupo estuvo conformado por Andrés, Enrique, Diego, Rogelio, Rodrigo, Pepe, Eduardo, Cesar, Natalia, Mariana, Regina, Mitzi y Eva, en esta sesión faltaron a clases Brandon, Andrea e Isis.

Durante el ejercicio notamos que todos los niños estaban entusiasmados y atentos pero sobre todo concentrado en la elaboración de sus piezas, en especial nos llamó la atención la pieza de Pepe y la pieza de Tamara. En el caso de Pepe su pieza contrastaba radicalmente con los ejercicios que había realizado en el taller ya que en esta ocasión realizo con sumo cuidado una serie de esferas que apiló en orden específico de abajo hacia arriba de mayor volumen a menor volumen realizando cinco estructuras. Por otro lado Tamara al igual que Pepe realizaba su pieza con sumo detalle y cuidado realizando un corazón y una media luna colocando sobre el corazón una serie de elementos semejantes alineas que nosotros interpretamos como venas (Anexo, Fig. 22 y 23).

Durante el proceso de intervención les recordamos que era muy importante respetar la pieza de su compañero como si fuera la suya propia. Así pudimos ver que cada participante trato de respetar el estilo inicial de cada pieza donde ninguno modifico la estructura original sino que añadía elementos a esta, como si la estuviera adornando. Al final de nueva cuenta las piezas de Pepe y Tamara eran las piezas que tenían mayor cantidad de elementos y que por la estética misma sorprendieron a la mayoría de los participantes y a los autores mismos los dejaron muy contentos del resultado final de sus piezas.

En general la mayoría de los participantes se mostraron de acuerdo con la forma final de sus piezas, sin embargo Gabriel modifico su pieza acomodando elementos de diferente manera a

como se la habían entregado, al preguntarle por qué había hecho eso nos contestó “es que a mí me gusta mas así”. Esta situación ha sido una constante en Gabriel, ya que en todos los ejercicios donde la colaboración es parte de la actividad, se muestra reacio y no admite que modifiquen su trabajo.

### **Observaciones de la dinámica grupal**

La dinámica del grupo continuo siendo favorable, los participantes elaboraron sus piezas y colaboraron con las piezas de los demás sin ningún acontecimiento negativo. Algo que nos llamo la atención es que este ejercicio suscitó una atmosfera de solemnidad y respeto que no se había manifestado en sesiones previas, a pesar de que había risas y charla entre los participantes, su actitud ante la intervención en las piezas de sus compañeros denotaba mucho respeto, cuidado y concentración.

Uno de los casos más relevantes fue el de Diana, ya que realizó una intervención sumamente cuidadosa y que según la participante Tamara, “fue la más bonita en su pieza”, esto provocó una gran sonrisa en Diana y generó una atmosfera de cordialidad entre ellas durante la última parte de la sesión. Esta situación es desde nuestro punto de vista un momento trascendente en la dinámica del taller, ya que la habilidad de Diana para hacer líneas con el barro, fomentó que el equipo la aceptara como un miembro importante, ya que le mostraron signos de aprobación en todas las intervenciones que había hecho durante el ejercicio (Anexo, Fig 24).

Por otra parte Pepe realizó las mismas figuras esféricas en todas las piezas en las que intervino, lo cual suscitó comentarios de aprobación a estas acciones, que cabe mencionar, contrastaban con las opiniones que tenían anteriormente de Pepe, como un compañero sucio y mal hecho.

Por último durante la retroalimentación, los participantes comentaron haber disfrutado mucho este ejercicio y que sus piezas habían quedado muy “padres”.

## SESIÓN 14

Cabe destacar que nuevamente se presentaron dos ausencias en las fechas 31 de mayo y 7 junio debido a cuestiones de la escuela.

Al inicio de la sesión los participantes expresaron diferentes opiniones con respecto a las ausencias que se habían presentado en el taller, por ejemplo, Rodrigo y Cesar preguntaron: “porqué no habían venido” a lo cual respondimos que las ausencias se habían presentado por las diferentes actividades de la escuela como el festival del día de las madres y los puentes del primero de mayo, Rodrigo volvió a preguntar “Pero otro día pudieron venir”, respondimos que solo podíamos asistir el día que nos habían facilitado el espacio ya que no era una de las actividades curriculares, es decir, no es una materia de clase. A esta afirmación Cesar contestó “deberían ponerla, porque nos divertimos mucho”, finalmente respondimos “qué bueno que las actividades del taller les divierta mucho”.

Después de la conversación con Rodrigo y Cesar iniciamos la sesión, que consistió en la elaboración de un dibujo libre en una hoja de opalina, con la condición de que podrían utilizar una sola hoja para toda la sesión, es decir, no podríamos darles más hojas en lo que restaba del tiempo de sesión. Ante tal circunstancia tuvimos diferentes respuestas, una de ellas fue la del participante Gabriel quien expresaba su inconformidad argumentando “porque solo una”.

En el inicio de la actividad notamos que algunos de los participantes no iniciaron de primera instancia su dibujo sino que esperaron y en actitud pensativa se tomaban la cabeza se mordían las uñas, veían la hoja y se reían entre ellos. Le preguntamos a Diego que pasaba y si todo estaba bien a lo que nos respondió que “si que solo estaba pensando que dibujar”, también notamos en esta actitud a Diana, Pepe, Rodrigo, Cesar y Eduardo. Durante el desarrollo de la actividad muchos participantes nos pidieron gomas para borrar, lo cual no había sucedido en ninguna sesión anterior a pesar de que estaban en la mesa de materiales como regularmente se había manejado. En particular uno de los casos que insistió en utilizar, no solo una goma, sino una goma que no manchara fue el participante Gabriel ya que estuvo largo tiempo en la mesa de materiales tomando distintas gomas para examinarlas y determinar cuál sería la que le

serviría mejor, esta información la obtuvimos al preguntarle que estaba haciendo. Otro caso interesante fue el de Diana quien después de haber realizado un dibujo volteo la hoja y comenzó a realizar otro, esto provoco una reacción en cadena en la mayoría de los participantes, quienes también empezaron hacer los mismo (Anexo, Fig. 25). Esta fue la primera vez que Diana genero una reacción positiva (de aprobación) en “todos” los participantes (incluyendo a Rogelio y Andrés quienes realizaban los comentarios más despectivos e hirientes hacia Diana), sin embargo Gabriel, Tamara y Lia no hicieron lo mismo que Diana y sus compañeros, al ver esta situación nos acercamos a ellos para preguntar por qué no utilizaban la parte trasera de su hoja, a lo que respondieron que “les interesaba conservar el primer dibujo porque les había costado mucho trabajo hacerlo”.

Durante la retroalimentación les preguntamos cómo se habían sentido al haber utilizado solo una hoja, Rodrigo, Pepe y Cesar contestaron que se habían sentido obligados a hacerlo mejor porque solo tenían una hoja y no podían equivocarse. Posteriormente les preguntamos “¿en qué otras situaciones se sienten así?”, a lo cual respondieron “así nos pasa cuando hay exámenes”, entonces reflejamos que si esto había sido un examen para ellos, respondieron; “no, pero sí”, pedimos que nos explicaran su respuesta, a lo cual contestaron “no, porque no hay una calificación y si, porque solo teníamos una oportunidad de dibujar”, al final preguntamos “qué hacen cuando se equivocan”, Cesar respondió “nos regaña la maestra y nuestros papas” esta respuesta genero una risa en el grupo.

### **Observaciones de la dinámica grupal**

No se detectaron conductas o incidentes que alteraran la ejecución de la actividad, los participantes mostraron total interés y disposición en el ejercicio.

Al final de la sesión les pedimos a los participantes que para la próximo ejercicio necesitaríamos que trajeran un muda de ropa para trabajar que pudieran manchar, es decir, ropa vieja que este en desuso. Así mismo mencionamos que era de gran importancia que trajeran esta muda de ropa debido a que no podrían participar ya que afectarían su uniforme y por consecuencia la economía de sus papas al tener que comprar uno nuevo.

## SESIÓN 15

Una vez que concluimos la adecuación del espacio pedimos a los participantes que se pusieran la muda de ropa que habíamos solicitado anteriormente para que su uniforme no se manchara, en este caso los participantes Mariana, Pepe y Andrés no llevaron su muda de ropa por lo cual les comentamos que no podían realizar la actividad, Pepe respondió “mi abuela me dijo que esta ropa si la podía ensuciar”, esta situación generó dudas por lo que tuvimos que preguntarle a la maestra si ella tenía información al respecto, a lo que nos respondió que no sabía exactamente, pero que sin embargo, en situaciones anteriores la abuela de Pepe se había mostrado enérgica con el niño con respecto a la limpieza de su uniforme, por lo que ella no recomendaba permitirle a Pepe trabajar con el uniforme. Pepe estuvo presente durante esta charla y se mostró enojado e inconforme al saber que no podría participar en la actividad. Los otros dos participantes no tuvieron problema al saber que no participarían, incluso Andrés pidió permiso a la maestra para jugar en el patio de la escuela.

La maestra pidió hablar con nosotros un momento para saber que tipo de actividad íbamos a realizar ese día. Al conocer las características de la dinámica decidió llevarse a los tres alumnos a la sala de maestros de la escuela.

Durante el tiempo que estuvimos en diálogo con la maestra el grupo se descontroló haciendo mucho ruido, jugando y corriendo en el pasillo. Al ver esta situación les pedimos que se formaran por estaturas y tomaran distancia por tiempos. Una vez resuelta la situación los participantes entraron al salón con la indicación de que fueran formando un círculo alrededor de la mesa de materiales. Al entrar Rodrigo pregunto “para que es el papel en la pared” le explicamos que la actividad consistía en hacer un mural colectivo en el papel que estaba pegado en las paredes del salón, a su vez Cesar pregunto “¿qué es un mural?”, por lo que contestamos que se trataba de una pintura sobre un muro o pared y que nosotros haríamos algo parecido sobre el papel Kraft. Una vez que no hubo más preguntas les pedimos que pensaran en un color de pintura y que fueran levantando las manos quienes ya hayan decidió que color utilizar, así fuimos llamado a cada participante para repartir los colores conforme habían levantado la mano. Una vez que todos los participantes tuvieron su pintura y su brocha dimos la indicación

de iniciar la actividad. Algunos participantes preguntaron que pintar, en el caso de Diana comentó “que tenemos que pintar... puedo pintar unas estrellas” a lo cual respondimos que el ejercicio era totalmente libre por lo que ellos podían pintar lo que desearan. Durante el desarrollo de la actividad los participantes se descalzaron para estar más cómodos (los primeros que iniciaron a descalzarse fueron Rodrigo, Cesar, Tamara e Indra). En el transcurso del ejercicio pudimos observar que los alumnos interactuaban compartiendo materiales e interviniendo los espacios de los otros, esto debido a que su pintura se amplió y de manera inevitable tuvo contacto con la pintura de otros compañeros, por lo que suscitó el diálogo entre ellos y en la mayoría de los casos la colaboración para integrar las piezas. La excepción fue el participante Gabriel quien decidió poner una línea vertical de ambos lados de su pintura para que nadie pudiera rebasarla. Esta conducta provocó que los participantes Rodrigo, Cesar y Rogelio lo acusaran con nosotros acerca de “no dejar hacer el mural”, a lo cual respondimos que la colaboración era completamente libre y que por lo tanto teníamos que respetar la decisión de Gabriel de no dejar que se interviniera su espacio. Posterior a esta respuesta Cesar expresó “pues que payaso”.

Algo que nos llamó la atención de Cesar, Rodrigo y Rogelio fue su decisión de trabajar de manera totalmente lúdica ya que aventaron la pintura dando brochazos para que esta salpicara sobre la pared, el resultado final del ejercicio fue una pieza sumamente interesante por la variedad de colores y texturas que se lograron pero además, por la actitud de los participantes de que su trabajo podría ser divertido y que nadie los reprimiría por eso (Anexo, Fig. 26). Fue interesante ver la reacción de los demás participantes del grupo ante estas acciones ya que a pesar de reírse y de aceptar este método nadie lo repitió en el espacio que les correspondía en el mural (Anexo, Fig. 27), sin embargo, Tamara e Indra se acercaron al espacio de Rodrigo y Cesar a jugar aventando la pintura sobre el papel.

### **Observaciones de la dinámica grupal**

En primer lugar podemos reportar que no hubo riñas ni discusiones, a pesar de que hubo ciertos accidentes donde si se manchaban los trabajos de los otros por salpicaduras al hacer movimientos bruscos donde la reacción de protesta iba seguida de un “discúlpame,

perdóname”, por lo que no pasaba a mayores, lo cual desde nuestro punto de vista es una muestra de cambios de hábito ante circunstancias conflictivas. En lo que refiere a la participante Diana pudimos observar que dialogaba con sus compañeros, daba ideas, y en general interactuaba con más seguridad disfrutando el ejercicio la convivencia con sus compañeros.

Al final de la sesión hicimos el comentario de que el taller estaba a punto de terminar y que solo quedaría una sesión más. Los participantes realizaron una expresión generalizada de inconformidad a lo cual les respondimos que lo platicaríamos en la siguiente sesión.

## **SESIÓN 16**

Una vez que los participantes se hayan colocado en círculo a lo largo del salón, se les dió la indicación de realizar un dibujo en donde plasmarían su experiencia en el taller, es decir, que dibujaran lo que el taller les había dejado y como se habían sentido durante el desarrollo del mismo.

Antes de iniciar el dibujo y una vez que todos los participantes habían seleccionado su material, varios participantes hicieron la pregunta “¿Por qué ya no van a venir?”, a lo que respondimos que “como les habíamos comentado en un principio este taller pertenecía a una investigación por lo que tenía un principio y un final, y que por otra parte nosotros no éramos maestros en esta escuela”. Esta situación demoró un poco el inicio de la actividad, e incluso posterior a que les comentáramos que ya podían iniciar, varios participantes se quedaron pensativos y tardaron más tiempo en iniciar el dibujo.

Durante la realización de la actividad notamos que todos los dibujos eran figurativos. Habían caritas felices, paletas de colores, pinceles, lápices, gomas y materiales de arte. Por otro lado, el único que realizó un dibujo diferente fue Cesar, al preguntarle qué hacía nos dijo que “pintaba la vez que jugamos con barro, que le había gustado mucho trabajar con ese material y que le hubiera gustado mucho seguir trabajando con el barro” (Anexo, Fig. 28). Al escuchar esto otros participantes comentaron lo mismo, tal fue el caso de Pepe, Andrés, Rodrigo y Diana.

A lo largo del ejercicio más participantes nos insistían en quedarnos y seguir con el taller de manera indefinida, a lo cual respondíamos con los argumentos antes mencionados. Pudimos apreciar en los niños cierto desánimo durante la actividad y lo más interesante es que ninguno quiso hacer otro dibujo posterior al haber terminado el primero. También notamos que sus dibujos eran más elaborados y cuidados en su factura a diferencia de los de sesiones pasadas. Una vez terminada la actividad, realizamos la limpieza del área de trabajo sin ningún contratiempo y con los participantes más relajados, jugando y haciéndose bromas entre ellos.

Cuando regresamos todos al salón, iniciamos con la selección de trabajos para la exposición final que se realizaría el siguiente Jueves, el cual correspondía al 5 de Julio del 2012. Durante esta actividad los niños se mostraron interesados en tocar su trabajo y ver los cambios que habían sufrido a lo largo del tiempo.

En su mayoría todos escogieron más de tres trabajos y mostraban interés en realizar la exposición sin embargo, Rodrigo continuaba argumentando que su trabajo “eran puras cochinas” y que aunque ahora se veía diferente él no quería exponer esas primeras pinturas que había hecho. Nosotros respetamos su decisión y colocamos en el sobre únicamente los trabajos que él quería exponer.

En ese momento se nos ocurrió una actividad que estaba fuera del encuadre inicial del taller y que salía de las actividades mencionadas en las cartas descriptivas. Le pedimos a la maestra que nos proporcionara el cañón de la escuela para realizar una serie de proyecciones a los niños. Una vez colocado el cañón, les presentamos pinturas de los artistas del expresionismo abstracto norteamericano, específicamente las piezas de Jackson Pollock, las cuales son desde nuestro punto de vista muy parecidas (en esencia claro está) a las realizadas por Rodrigo, Cesar, Andrés y Pepe a lo largo del taller. En ellas se puede ver la libertad de artista al chorrear la pintura sobre el lienzo y literalmente dejar que la acción de la gravedad actué por sí misma para cubrir toda la superficie del cuadro. Al ver estas piezas los niños comentaron increíblemente que “eran puras cochinas y que se parecían a las que ellos habían hecho”, esta respuesta nos dejó sin palabras y ciertamente nos dio mucha risa, sin embargo, cuando mencionamos que eran obras de arte muy reconocidas y que valían millones de dólares, se mostraron sorprendidos e incrédulos ante tal revelación. Al preguntarles qué opinaban ninguno de los niños quiso

participar y entonces nosotros les dejamos la pregunta para que pensarán ¿qué era entonces el arte y para qué servía?, los invitamos a que no respondieran en ese momento y que se llevaran ese pensamiento con ellos. Al final lo único que sí pudieron contestar de forma unánime es que “se habían divertido mucho”.

### **Reporte de la exposición final de las piezas realizadas por los participantes**

La exposición se realizó el día 4 de julio del 2012 para lo cual acondicionamos el área del comedor de la escuela, el cual era el espacio más grande y más adecuado para la actividad. Por votación de la mayoría del grupo se decidió invitar a los papas con tres días de anticipación, por otra parte también se respetó la decisión de varios participantes de no colaborar en la exposición de sus piezas; tal caso fue el de Rodrigo y Rogelio. La museografía se realizó de la siguiente manera: se colocaron los trabajos en espacios separados por cada participante, montando los primeros trabajos realizados en el taller en la izquierda y sucesivamente los siguientes trabajos a la derecha (de la primera sesión a la última), cuidando la iluminación y la forma de tal manera que el ejercicio tuviera una calidad formal para los asistentes. Se colocó una mesa con vasos de jugo de uva y galletas con atún como aperitivos para los asistentes.

Al inaugurar la exposición dimos un discurso de cómo había sido el desarrollo de la investigación y que esta muestra final de los trabajos, representaba el esfuerzo de cada uno de los participantes durante el taller, por lo que agradecíamos la participación de los niños, y la confianza de los padres y de la escuela al permitirnos realizar esta investigación.

Al ingresar el espacio notamos que las primeras reacciones fueron de asombro, tanto de las autoridades de la escuela como de los papas; cada niño llevaba a sus padres a ver sus piezas y platicaban con ellos cómo las habían hecho. Durante este periodo platicamos con la directora de la escuela y con la maestra del grupo quienes nos comentaron acerca de la posibilidad de extender el taller a otros grupos, a lo cual respondimos que de momento resultaba difícil el financiamiento para los materiales, pero que parte del proyecto en las siguientes etapas, consistía en buscar apoyos gubernamentales o privados para llevar esta investigación a

poblaciones más amplias, pero que primero tenía que ser publicada y lograr el formalismo requerido para ser tomada en cuenta.

Por otra parte algunos papás nos comentaron que sus hijos estaban muy contentos por el desarrollo del taller y nos agradecían el tiempo invertido.

Particularmente en el caso de Diana notamos que estaba muy entusiasmada al explicarle a su mamá sus trabajos. Por su lado, el participante Cesar expresó que le había gustado mucho que diéramos jugo y galletas con atún y que Rodrigo se había perdido de eso, a lo cual preguntamos ¿crees que si les hubiéramos dicho antes que les íbamos a dar jugos y galletas con atún, Rodrigo hubiera querido participar?, a lo cual inmediatamente respondió “sí, le hubieran dicho para que viniera”.

Por último dimos el anuncio de que los participantes, posterior a la exposición podrían llevarse su trabajo a casa, por lo cual pedíamos el apoyo de los papas para desmontarlos y evitar así que se maltraten o se rompieran.

### **4.3 Segunda parte de los resultados**

#### **4.3.1 Entrevistas de seguimiento**

##### **1a y 2a sesión**

Las primeras dos sesiones de seguimiento se realizaron con la profesora anterior y la profesora en turno encargada del grupo (ya en esos momentos de cuarto grado). De primera instancia nos comento la actual maestra que el grupo era muy inquieto y que ella tenía referencias solo de algunos niños debido a la gravedad de sus conductas anteriores, tal es el caso de Andrés, quien como recordaremos hirió a un compañero golpeándolo en los testículos. Es importante mencionar que para este momento la profesora había tenido exclusivamente dos semanas de haber interactuado con el grupo, así mismo cabe comentar que Rogelio fue cambiado de salón a petición de su papa, ya que consideraba que su hijo extrañaba a su hermano gemelo por lo que los volvieron a juntar en un mismo grupo. Le preguntamos específicamente sobre los hábitos

de convivencia de los alumnos y si había ocurrido algún incidente con algunos de ellos, a lo cual nos comento que habían tenido una disputa Gabriel y Pepe por un material escolar pero que en General el grupo se comportaba como los anteriores grupos con los que ha trabajado, por lo que hasta al momento no podía tipificar al grupo como problemático.

### **3a y 4a sesión**

En las dos siguientes sesiones (que corresponde a la tercera y cuarta entrevista) exploramos las conductas de Diana referente en su adaptación al grupo y el desarrollo de habilidades sociales que había mostrado en las últimas sesiones del taller. La maestra nos comentó, que por recomendación de su colega y a sabiendas de la historia que tenía en el grupo, ubico a Diana cerca del grupo de niñas que coincidían con las que Diana deseaba juntarse el ciclo anterior, dentro del grupo se encontraban Tamara, Inés y Andrea.

Proseguimos a indagar si los métodos de cooperación en el aula estaban presentes en la cotidianeidad de los niños, le explicamos a la maestra en qué consistía este método y le expusimos algunos ejemplos realizados en el taller. Ella nos comentó que los niños eran más participativos cuando se trataba de proponer ejercicios que se realizarían en equipos, sin embargo seguía habiendo ciertas fricciones entre algunos miembros del salón cuando se pedían cosas o tenían que compartir ciertos espacios, tal era el caso de Pepe y Gabriel quienes ya habían protagonizado peleas a golpes en presencia de las maestras, al indagar cual era el motivo, la maestra nos comentó que se debía al descuido de Pepe al utilizar el material de Gabriel (dejaba manchadas las gomas, mordía los lápices, arrugaba y manchaba los cuadernos). Esto nos llamo la atención debido a que durante el taller que nosotros habías realizado con ellos también habíamos notado la misma reacción agresiva de Gabriel hacia Pepe cuando se trataba de sus cosas personales. Indagamos con la maestra si ella sabia el motivo a lo cual nos comento que efectivamente parecía ser que su papa le pegaba cuando maltrataba sus cosas. Esta revelación cambio un poco la perspectiva que teníamos sobre la falta de control emocional en Gabriel al darnos cuenta que reaccionaba solo como un reflejo al miedo que tenia al padre. Dicha situación puede ser un factor para que existan niños sumamente agresivos, por lo que

este tipo de los elementos familiares serán tomados como predominantes en las conductas de los niños.

## **5a y 6a sesión**

Para la quinta y sexta sesión la maestra tenía mas observaciones en cuanto a la dinámica del grupo, por una parte nos comentó que efectivamente los niños utilizaban el método de cooperación en el aula cuando se enfrentaban en una situación que implicaba tomar una definición grupal, por ejemplo cuando los ponían a trabajar en equipo para realizar una actividad asignada en los libros de texto o cuando necesitaban algún material para terminar o continuar la actividad, la maestra notó que podían realizar un intercambio entre materiales que ellos si tenían y el que necesitaban, ahora bien, también notó que no siempre esto resultaba debido a que había momentos en que el compañero no prestaba su material generando fricciones y discusiones sin llegar a los golpes. Por otra parte nos comentó que los niños que identifico como agresores, tenían desde su punto de vista conductas normales a excepción de Andrés, quien parece que tenía conductas sumamente agresivas. Nos comento que en reiteradas ocasiones Andrés la había retado de tu a tu, cuando le pone límites, ya que a veces había tenido la necesidad de contenerlo físicamente cuando durante una pelea estaba lastimando a uno de sus compañeros. Debido a esta información y contrastándola con la que poseíamos del taller, era indudable que Andrés requería de una valoración psicológica, por lo cual, le solicitamos a la maestra que hiciera un citatorio a los padres para informales de la situación y que deberían de acudir a una institución y atender a Andrés. (Hasta el término de las entrevistas y nuestro último día en la escuela el niño había acudido a una institución pública donde efectivamente lo habían diagnosticado con Trastorno de déficit de atención con hiperactividad por lo que fue medicado, sin embargo solo llevó a cabo su tratamiento durante dos semanas debido a que la mamá notaba que el niño estaba como mucho más tranquilo y ausente de normal y eso no le gustó, por lo que decidió suspender el medicamento). Al saber esta situación le comentamos a la maestra que era importante recordarle a sus papas de Andrés que antes de suspender el medicamento era necesario consultar con su médico y terapeuta todas las dudas que tuvieran referentes a los efectos del tratamiento, por otro lado debía

recordarles que las conductas agresivas de Andrés se debían a su condición psicológica, por lo que suspender el tratamiento implicaría recaer en esas conductas.

Otro de los casos que queríamos darle seguimiento era el de Rodrigo y Cesar, la maestra nos comentó que eran niños muy inquietos pero que cuando ella se enojaba y les levantaba la voz obedecían y continuaban trabajando. Nos comentó también que en algún momento Cesar le había dicho que en lugar de hacer manualidades trabajaran con pintura, barro y plastilina, a lo cual la maestra les respondió que no tenían tiempo para realizar esas actividades. Indagamos si Rodrigo y Cesar insistieron en esta situación a lo cual la maestra contestó que no, pero que habían estado haciendo “dibujitos” en su cuaderno, cuestionamos si la maestra referente a su negativa de no realizar los ejercicios, a lo cual nos comentó que verdaderamente le era complicado romper con el calendario de actividades a lo cual nosotros le comentamos que cual era la diferencia si el ciclo pasado habíamos estado con los niños dos horas, a lo que sencillamente comentó que cada maestro tenía sus formas de trabajar. Después de esto indagamos cual era la situación de Diana, la maestra nos comentó que seguía obteniendo agresiones de algunos de sus compañeros pero que ella se defendía y en ocasiones su grupo de amigas también la defendían, le preguntamos si el grupo de niñas eran las mismas que el de las entrevistas pasadas a lo cual respondió que sí, con la excepción que ahora eran más niñas. Quisimos indagar mas en la dinámica de este grupo de niñas, a lo cual investigamos con la maestra como es que se llevaban y cuál era la forma de resolver sus conflictos si es que había alguno. La maestra nos comentó que se llevaban como las otras niñas y que en ocasiones se peleaban y discutían entre ellas pero que no había detectado un evento que saliera de la normalidad según su percepción. Esto indicaba para nosotros que Diana había logrado adaptarse a las exigencias o demandas sociales de esa comunidad infantil y que a partir de ese momento resolvería sus conflictos, tanto emocionales como de convivencia con sus compañeras de manera funcional y que por otro lado había desarrollado habilidades suficientes para lograr afectos entre sus compañeras al grado de formar alianzas y pertenecer a un grupo que ahora la defendía.

Las últimas dos sesiones la maestra se concentró en realizar preguntas con respecto al manejo del grupo y de los niños “difíciles” refiriéndose específicamente a los juegos de contacto y forma

de llevarse. Otro de los puntos que preguntó era que hacer cuando intervenía en una discusión para no demostrar que estaba a favor de alguno de los niños, a lo cual le comentamos que lo primero que tenía que hacer consistía en ubicar su cuerpo en posición en donde quedara a la misma altura de los niños, referirse como primera acercamiento con la pregunta ¿Qué pasó? en tanto que esto implicaba no culpar a ninguno de los niños de inicio. En caso de que los niños se interrumpieran o no dejaran de hablar el uno al otro, ella debía de tirar un volado bajo la consigna y la regla de respetar el turno a sabiendas de que también tendrá la oportunidad de narrar lo que pasó. Le comentamos que regularmente que en el discurso de los niños no asumían las consecuencias de sus actos y que por ello tenía que ser más puntual o específica para indagar lo que realmente pasó. Para esto debía de reconocer el momento y la circunstancia por la que se detonó el conflicto de tal manera que, a partir de eso tenía que hacer una serie de cuestionamientos para detonar la reflexión que llevara a los niños a darse cuenta de la consecuencia de sus actos, por ejemplo ¿Qué podría pasar cuando una persona empuja a otra persona?. Ahora bien le explicamos que es a partir de esa respuesta en donde ella tendría que construir un discurso para llevar al niño a darse cuenta de las consecuencias, pero que no debía inducir las respuestas ya que de ser así, no tendría ningún caso todo el ejercicio. Le advertimos que podría ser una actividad larga y cansada pero que si quería tener buenos resultados esta era una buena alternativa para obtenerlos. Posteriormente la maestra seguía teniendo muchas dudas ya que no lograba ver un panorama general sino que nos seguía poniendo ejemplos de situaciones específicas a los cuales tratamos de aclarar y resolver uno a uno para al final darle la retroalimentación, de que también tendría que ser creativa al momento de resolver esos conflictos, pero que sí seguía estas particularidades lograría resultados óptimos cuando ella funcionara como mediador.

Referente a la dinámica de los niños no notaba grandes cambios pero si lograba percibir mayores inquietudes en algunos de ellos como el caso de Andrés, Pepe, Rodrigo, Cesar, Brandon, también mencionó que los hábitos de cooperación en el aula habían disminuido un poco a lo cual le preguntamos si ella podía reconocer algún motivo o causa, no pudiendo dar respuesta a esto.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

#### 5.1 Análisis de resultados

Es vital mencionar que el único caso de acoso escolar entre pares (Bullying) que pudimos identificar según los criterios establecidos para tipificar este fenómeno<sup>59</sup> fue el caso de Diana. Era muy notorio el rechazo, las agresiones verbales y físicas, todo esto sumado al mal manejo de la maestra, debido que queremos suponer, a la falta de conocimiento para mediar y resolver esta problemática.

Desde la primera sesión notamos las dificultades que afrontaba para integrarse a la dinámica grupal y a las actividades realizadas en el periodo escolar. El acoso había alcanzado tales niveles que la maestra, creyendo que era la mejor solución, decidió aislarla de todo el grupo colocándola en una banca individual, sin saber que esto contribuía al rechazo y a ella (la maestra) la convertía en un observador participante del acoso escolar (Jiménez 2007).

Al momento de tener conocimiento de esta situación, comentamos a la maestra que este hecho alimentaba la dinámica de acoso en contra de Diana, ya que la apartaba del desarrollo de habilidades que le permitían adaptarse al grupo y a la vez, fomentaba el rechazo debido a la falta de interacción con sus demás compañeros.

Por otra parte, para nosotros era importante reconocer quienes eran los agresores más radicales e incisivos y observar quienes tenían otros roles en esta mecánica de acoso, por lo que reintegrar a Diana al grupo resultó fundamental.

Una vez integrada a las actividades cotidianas, pudimos detectar que los agresores más radicales eran Rogelio y Andrés.

---

<sup>59</sup> Serrano, A (2006) “ Desequilibrio de poder, reiteración, intimidación y ocurrir entre iguales” (P. 29)

En el caso de Rogelio, existía una aversión a tal grado que en varias ocasiones le grito “aléjate que me das mucho asco”. En él la violencia existía porque se sabía más fuerte y se colocaba en una posición superior; burlándose de su aspecto desaliñado, su baja estatura, su tez morena y haciendo evidente la falta de recursos económicos. Rogelio no mostraba la mínima condescendencia con Diana y en estos primeros momentos no le importaba afectar emocionalmente a su compañera.

Por otro lado, el caso de Andrés tenía otras particularidades que ilustran muy bien como la presión social puede influir en las decisiones de un niño. Esta situación se presentaba en los momentos que hablaba con Diana, por alguna situación cualquiera, y sus demás compañeros se burlaban diciéndole que era su novia, por lo que él reaccionaba golpeándola y agredéndola verbalmente: “yo no soy novio de esta bruja piojosa”.

También pudimos reconocer a los incitadores o seguidores de las conductas violentas, que en este caso, eran la mayoría de los niños, con excepción de Irving y Gabriel, a los que pudimos ubicar, junto con el resto de las niñas del grupo, como observadores no implicados (Sánchez 2009) .

Ahora bien, nos dimos cuentas que las habilidades sociales de Diana para hacer contacto con sus compañero eran muy limitadas, y a nosotros en ese momento no nos quedaba claro si se debía únicamente como reacción del acoso o también porque ella era tímida y era un factor de su personalidad. Sin embargo, pudimos apreciar que a lo largo del taller se fue integrando poco a poco a las dinámicas grupales, fue desarrollando sus trabajos plásticos con más soltura y aumentó el nivel de dialogo y cercanía con sus compañeros.

Aunque ya había avances en Diana, existió un momento clave durante el taller que en el proceso detonó un cambio significativo en su manera de conducirse y participar, esto nos hizo pensar que había encontrado esa seguridad que requería. Nos referimos al ejercicio de colaboración con barro de la sesión 13 (Anexo, Fig. 24), en donde fue reconocida por su compañera Tamara, ya que realizó una intervención que a su gusto fue la más bonita de todas,

lo cual generó que en las siguientes sesiones, Diana participará y se mostrará mas segura frente al grupo cuando el ejercicio así lo requería. Esta situación nos hace pensar en la tesis de Edith Kramer: *“...sobre la formal enseñanza del arte y la comprensión terapéutica están íntimamente vinculadas, cada vez que el terapeuta tiene la suerte de ayudar a un niño talentoso y perturbado, preservar y desarrollar su talento, extrayendo fuerzas de este par luchar por su rehabilitación”*<sup>60</sup>, es decir, parece ser que existe un momento en el que el niño se da cuenta que sus habilidades plásticas pueden ser un recurso sólido para resolver problemáticas y por otra parte, también son potenciales para desarrollar u optimizar otras habilidades, que en este caso fueron habilidades de convivencia y recursos de adaptación ante el acoso escolar.

Todos aquellos que se mostraban agresivos con Diana, fueron disminuyendo estas conductas, en parte a las opciones que les daba el trabajo plástico para descargar la agresión en formas distintas y en parte por el desarrollo de habilidades de la misma Diana que ya no se mostraba susceptible ante las agresiones de sus compañeros. Este cambio nos hizo pensar que las conductas agresivas eran reforzadas por la actitud de la victima, sin embargo, al mostrarse indiferente ante la agresión dejo de reforzarlas y dar una ganancia secundaria al agresor, por lo que las agresiones disminuyeron notablemente.

Es interesante también que durante el taller en ningún momento los niños atentaron contra las piezas de sus compañeros, los límites que fueron quebrantados se debían más a agresiones de tipo verbal o físicas referentes a problemáticas que venían arrastrando previas a la realización del taller. Por ejemplo los dos conatos de golpes suscitados entre Gabriel y Pepe se debían, como hemos mencionado, a problemas que estaban arraigados entre ellos y no a la interacción en los ejercicios arteterapéuticos, sin embargo, sus conflictos y el número de peleas entre ellos disminuyeron notablemente. Este dato lo corroboramos en las pláticas con la maestra durante y posterior al taller.

Uno de los ejercicios que generó mayor intercambio de opinión entre los participantes fue la dinámica del superhéroe y el supervillano. Las ideas que giraban en torno al origen de ambos personajes mostraban la comprensión y el manejo de los conceptos de bien y mal. Para todo el

---

<sup>60</sup> Kramer, Edith 1982, P.166

grupo el súper villano siempre se volvía malo por una tragedia de su pasado, para buscar venganza ante quienes lo habían lastimado o por algún accidente científico, esto en contraste al caso del superhéroe que nacía siendo bueno (con o sin sus poderes) pero siempre bajo la convicción de defender el bien.

Otra de las actividades que resultó significativa según la opinión de los participantes, fue el trabajo con barro cerámico. Para la mayoría representó una experiencia nueva ya que nunca antes habían tocado el barro (lodo o tierra) sin que representará una travesura. Este ejercicio reafirmo los hábitos de convivencia que hasta ese momento se habían logrado en el taller, ninguno de los chicos reaccionó negativamente antes la idea de intervenir la pieza de los demás compañeros y respetaron los límites planteados durante la actividad.

Por último la experiencia de la realización del mural, fue una ejercicio que demuestra la posibilidad de trabajar directamente la agresión bajo límites bien establecidos. Esta actividad nos hace refutar una de la tesis de Edith Kramer con respecto al trabajo de la agresión, ya que ella afirma que solo la permite: *"...en la medida en que no interfiera seriamente con la pintura"*<sup>61</sup>. Nosotros cuestionamos esta noción y argumentamos que la agresión posibilita una "nueva forma de hacer pintura", por lo que no interfiere la acción de pintar, sino que la expande hacia una descarga lúdica. Esto generó una sublimación que no dañó a otros niños y por otra parte, pudo facilitar el aprendizaje de estrategias simbólicas para la transformación de conductas negativas en creaciones plásticas.

---

<sup>61</sup> Kramer, Edith 1982, P. 111

## CONCLUSIONES

Con respecto a nuestra pregunta de investigación: **¿Puede el Arteterapia ser una herramienta efectiva para la intervención y prevención de conductas tipificadas como Bullying?**, podemos decir que es efectiva. Los ejercicios arteterapéuticos tuvieron un impacto real, al disminuir las conductas agresivas del grupo de niños en los horarios de alto riesgo, es decir las dos últimas horas del periodo escolar.

Así como lo afirma Granados y Callejón (2010), los ejercicios plásticos son una catarsis que permite la descarga de los impulsos agresivos, por lo que el objetivo general también se cumple al otorgarle a los niños una alternativa para canalizar estas conductas y generar nuevas habilidades de convivencia. Por ejemplo, el ejercicio de garabateo donde la actividad física juega un papel importante, es una alternativa para contener al grupo cuando mostraba conductas de ansiedad, que regularmente terminaban en agresiones físicas y verbales entre ellos. Por lo tanto, este ejercicio no solo puede plantearse como apertura del taller, sino también como un recurso que puede ser utilizado en cualquier momento que sea requerido por la combinación entre el movimiento y el ejercicio plástico.

Así mismo, el recurso incluido del dibujo libre permitió un medio expresivo no dirigido, que combinaba la adquisición de habilidades sociales y de cooperación en el aula, con la libre creación del ejercicio plástico que permitía exteriorizar de una forma distinta las conductas agresivas.

Por otra parte, una de las aportaciones centrales de esta investigación el “Método de Cooperación en el Aula”, demostró ser en primer lugar una situación novedosa para los niños, que les permitía expresar sus ideas respecto al planteamiento de límites en un espacio como el salón de clases, que por cuestiones institucionales, tiene reglas preestablecidas. En este grupo en específico, el haber elaborado sus propios límites, dio como resultado el cumplimiento de las reglas sin ningún tipo de resistencia o inconformidad. Este dato nos hace afirmar que el

desarrollo de habilidades de convivencia también se logró, por lo que se cumplieron los tres objetivos específicos:

1. Canalizar las conductas agresivas por medio de las actividades plásticas.
2. Fomentar nuevas formas de comunicación para ser proactivos en la resolución de problemas.
3. Desarrollar habilidades de convivencia positiva para llegar a acuerdos.

Ahora bien, después de las entrevistas de seguimiento, pudimos reconocer los alcances del taller en cuanto a la permanencia de las habilidades desarrolladas, las cuales tuvieron una duración de 4 meses. Los niños volvieron a tener actitudes parecidas a las que presentaban previas al taller. Esto nos hace pensar que al no continuar las actividades plásticas, las formas de descarga de las conductas agresivas y ansiosas, vuelven a tener la misma naturaleza, ya que, como Freud lo explica, son inherentes al ser humano.

El taller revela que es imposible pensar en un condicionamiento que eliminen las conductas agresivas, por lo que resultaría fundamental que los niños desarrollen estas actividades como parte de su plantilla académica, teniendo en cuenta no sólo la parte catártica de los ejercicios arteterapéuticos, sino también la educación artística como elemento que fomente el desarrollo de la creatividad para la resolución de problemas entre muchas de las virtudes de las Artes Plásticas y Visuales.

Esto implicaría un cambio en el programa propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que desde nuestra perspectiva responde a una necesidad de primer orden en la sociedad mexicana. Las formas en las que se imparten las artes plásticas en la educación primaria, están limitadas a la elaboración de adornos y manualidades que se regalan en los días festivos como lo es el día de las madres, día del padre y demás fechas en las que incluso se realizan festivales, no tienen la finalidad de encauzar la agresión, ni fomentar la creatividad.

Por último, es importante mencionar que nuestra postura y posicionamiento como psicólogos clínicos, permitieron que aplicáramos este taller en condiciones éticas y profesionales que se

basaron en el ejercicio de la psicoterapia bajo supervisión, la culminación de un proceso psicoterapéutico como paciente y el conocimiento del Modelo Arteterapéutico desde una plataforma seria e institucional.

Con esto se resalta que sólo aquellos profesionales que cubran estas características podrán hacer una adaptación y aplicación de este taller. En primer lugar porque que cada grupo tiene problemáticas específicas y distintas, aunque se asemejen entre si por presentar Bullying y por último, porque en la psicología clínica el trabajo grupal no se puede generalizar, sino responder a las necesidades específicas de cada grupo.

## DOCUMENTOS DE CONSULTA:

- BALLINAS V. ***“Estudian legisladores un nuevo marco legal para prevenir violencia en escuelas”***, Periódico la jornada, México 2014”, Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/06/02/sociedad/037n1soc>
- BARBOZA, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L. A. & Heraux, C. G. ***“Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying:An Ecological Perspective”***, Journal of Youth and Adolescence, 2009.
- BARRI, F. ***“Acoso escolar o Bullying; guía imprescindible de prevención e intervención”***, Alfaomega grupo editor, México, 2013.
- BARRI, F. ***“S.O.S. bullying; prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia”***, grupo praxis wolters kluwer, España, 2006.
- CAJIGAS, N., Kahan E., Luzardo, M., Najson, S., Zamalvide, G. ***“Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados”***, Universidad del Uruguay , Uruguay, 2006, Recuperado de: [http://www.ucu.edu.uy/Facultades/Psicologia/TB/Documentos/accion\\_psico.pdf](http://www.ucu.edu.uy/Facultades/Psicologia/TB/Documentos/accion_psico.pdf)
- CHARCOT, J. RICHER, P. ***“Los deformes y los enfermos en el arte”***, Editorial Del Lunar, España 2002.
- DEL RIO, M. ***“Reflexiones sobre la praxis en arteterapia”***, Revista “Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social”, Volumen 4, Pp.17-26, España 2009, Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110017A/8765>
- FONDEVILA, G. ***“El hostigamiento laboral como forma de discriminación: un estudio cualitativo de percepción”***, Revista Mexicana de Sociología, Volumen 70, No. 2, México abril/ junio 2008, Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032008000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032008000200003)
- FREUD, S. ***“Psicoanálisis del arte”***, Alianza Editorial, España 2005.
- FURLAN, A., Pasillas, M. Carol, T., Nashiki, A. ***“Violencia en los centros educativos, conceptos diagnósticos e intervenciones”***, editorial Noveduc, Argentina, 2010.
- GALVEZ-SOBRAL, A. ***“El fenómeno del acoso escolar (bullying) en Guatemala: resultados de una muestra nacional de sexto grado del Nivel Primario”***, DIGEDUCA, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Guatemala, 2011, Recuperado de: <http://www.elperiodico.com.gt/templates/especiales/bullying/El%20fenomeno%20del%20acoso%20escolar.pdf>

- GARCÍA, M. **“Procesos creativos en artistas outsider”**, Memoria para optar al grado de Doctora, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica en la Expresión Plástica, ISBN: 978-84-693-6552-6, España 2010.
- GLOVER, D., Gough, G., Johnson, M. & Cartwright, N. **“Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention”**. Educational Research. 2000.
- GRANADOS, C., Isabel M y CALLEJÓN, Chinchilla D. **“¿PUEDE LA TERAPIA ARTÍSTICA SERVIR A LA EDUCACIÓN?”**, EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa, Número 13, Pp. 69-96, España 2010.
- HILL, A. **“The british Journal of Nursing”, No. 2131, Vol. 94 Febrero de 1946** Recuperado de: <http://rcnarchive.rcn.org.uk/data/VOLUME094-1946/page016-volume94-february1946.pdf>
- Instituto nacional de estadística y geografía INEGI, **“Principales causas de mortalidad por residencia habitual, grupos de edad y sexo del fallecido”**, México, 2012, Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/registros/vitales/consulta.asp?c=11800#>
- JIMENEZ, A. **“El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales”**, Tesis doctoral. Universidad de Huelva, España, 2007. Recuperado de: <http://prabida.uhu.es/dspace/bitstream/10272/62/1/12735036.pdf>
- JIMENEZ, Peral, Carolina. **“Arteterapia en un instituto de educación secundaria la atención al alumnado y al profesorado una investigación autoetnográfica”**, Trabajo final para obtener el Master en Arteterapia y Educación artística para la inclusión social, Universidad Complutense de Madrid, España, 2012. Recuperado de: [http://eprints.ucm.es/17673/1/TFM\\_\\_Carolina\\_Peral\\_Arteterapia\\_en\\_un\\_IES\\_Investigacion\\_aut\\_oetnografica.pdf](http://eprints.ucm.es/17673/1/TFM__Carolina_Peral_Arteterapia_en_un_IES_Investigacion_aut_oetnografica.pdf)
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. **“Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista”**, Grupo Editor Aique, Buenos Aires Argentina, 1999.
- KRAMER, E., **“Terapia a través del arte en una comunidad infantil”**, Editorial Kapelusz, Buenos Aires Argentina, 1982.
- LEYMANN, H. **“El Contenido y Desarrollo del Mobbing en el Trabajo”**, EUROPEAN JOURNAL OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY, 1996, 5 (2), 165-184 Recuperado de <http://acosolaboral.net/pdf/LeymannEI.pdf>
- LONG, Janet K., SOBLE, Laura, **“Report: an arts-based violence prevention Project for sixth grade students”**, revista The Arts Psychotherapy, Vol. 26, No. 5, Pp. 329-344, The United States, 1999
- MACHADO, C., Jesika A. **“Creación de seis imágenes basadas en los conceptos que más se utilizan en las psicoterapias que se brindan en el Centro de Integración Juvenil Azcapotzalco”** Tesis que para obtener el grado de: maestra en artes visuales con orientación en Gráfica-Fotografía, UNAM, México 2011.

- MAGEE, B. y Rodríguez, C. **“Historia de la Filosofía”**, Editorial Planeta, México, 1999.
- MALCHIODI, C. **“Handbook of Art Therapy”**, The Guilford Press (A Division of Guilford Publications, Inc.) , New York U.S.A, 2003.
- MAZON, J. **“Influencia del mejoramiento ambiental del salón de clases, en la reducción del maltrato escolar entre pares (reporte profesional)”**, Tesis que para obtener el grado de maestría en psicología, UNAM, México, 2011.
- MENDOZA, T. **“La violencia en la escuela: bullies y victimas”**, editorial trillas, México, 2011.
- MERINO, F. **“La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativa.”**, editorial Arrayan editores, Santiago de Chile, 2006.
- MUÑOZ, F. **“Adolescencia y agresividad”**, tesis doctoral, universidad complutense de Madrid, España, 2000. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>
- MORIYA, D. **“Ethical Issues in School Arte Therapy”**, Art Theraphy: Journal of the American Art Therapy Association, 23(2), Pp. 56-65, AATA, Inc. 2006. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ777004.pdf>
- OECD, **Publishing “TALIS 2013 results An International Perspective on Teaching and Learning”** Recuperado de: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1)
- OLWEUS, D. **“Conductas de acoso y amenaza entre escolares”**, grupo alfaomega editor, México, 2006.
- OPS, OMS, Organización Panamericana de la salud para la Organización Mundial de la Salud, **“Informe Mundial sobre violencia y salud: resumen”**, Washington, D.C., 2002, Recuperado de: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)
- ORTEGA, R. y Mora-Merchan, J. **“Violencia escolar. Mito o realidad”**. Mergablum, Sevilla, 2000.
- RAMOS, M. **“Violencia y Victimización en adolescentes escolares”**, tesis doctoral, universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2008, Recuperado de: [http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis\\_ramos.pdf](http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf).
- RHODES, C. **“Outsider Art: Spontaneous Alternatives”**, Editorial Thames and Hudson, colección: world of art, England, 2000.
- RUBIN, J. **“Introduction to Art Therapy: Sources and Resources”**, Editorial Routledge (Taylor and Francis Group), England, 2009.
- SÁNCHEZ, A. **“Acoso escolar y convivencia en las aulas: manual de prevención e intervención”**, editorial formación Alcalá, España, 2009.

- SÁNCHEZ, I. Ramos, N., ***“La colección Prinzhorn: Una relación falaz entre el arte y la locura”***, Revista “Arte Individuo y Sociedad”, Volumen 18 Pp.131-150, España 2006. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0606110131A/5799>
- SERRANO, A. ***“Acoso y violencia en la escuela. ¿Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying?”***, Editorial Ariel, Barcelona España, 2006.
- VIGOTSKY, L. ***“La imaginación y el arte en la infancia”***, Ediciones Coyoacán, Tercera reimpresión, México D.F, 2004.
- WEST, J. ***“Terapia de juego centrada en el niño”***, Editorial Manual Moderno, Segunda edición, México D.F, 2000.

## ANEXOS

### Cartas descriptivas

<b>Carta Descriptiva</b>				
<b><i>Dibujo libre sobre cartulina compartida colores y crayones</i></b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción por parte de los talleristas. Temática de la sesión y retroalimentación del grupo. Establecer las reglas del taller, tanto en la convivencia como en el desarrollo de las actividades.</li> <li>• Ejercicio arteterapéutico “garabateo”</li> </ul>				
<b>Sesión 1 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS</b>				
Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Saludo y bienvenida de los facilitadores del taller	10 min	<p><i>“Presentación de los talleristas”</i></p> <p>Los facilitadores se presentarán ante el grupo y expondrán todos los pormenores del taller.</p>	Ninguno	<p>Detectar en los integrantes si hay un clima de aceptación y confianza al taller, por medio de sus expresiones verbales y no verbales.</p>
Lineamientos del taller	20 min	<p><i>“Lluvia de ideas”</i></p> <p>Plantear democráticamente la dinámica de cómo se repartirán los materiales a lo largo del taller, es decir los niños darán propuestas y se someterá a votación para establecer la regla.</p>	Ninguno	<p>Desarrollar la participación proactiva de los miembros del taller para facilitar</p>

				el seguimiento de reglas y límites.
Adecuación del espacio y elección de los materiales	10min	<p><i>“Reconocer los materiales”</i></p> <p>Se les pedirá a los participantes que colaboren para ordenar las mesas de trabajo en círculo. Todos los materiales serán colocados en una mesa en el centro del salón (a excepción de las laminas de trabajo, ya que serán repartidas posteriormente a que cada participante elija el material con el que quiera trabajar). De acuerdo a lo establecido por los miembros del taller, cada niño tomará el material que desee utilizar en la dinámica correspondiente a la primera sesión sin ninguna indicación de cómo iniciar la selección del material.</p>	Ninguno	Observar si existe en el grupo reglas y acuerdos en situaciones donde se requiera cierto orden de inicio para una serie de pasos.
Ejercicio arteterapéutico	15 min	<p><i>“Garabateo fase 1”</i></p> <p>Se planteará por medio de esta actividad la idea de la construcción del dibujo como preámbulo a la liberación de ansiedad y agresión mediante la actividad física de rayonear con ambas manos al mismo tiempo sobre una superficie fija de papel. Se les pedirá a los participantes tomar dos lápices (uno en cada mano) y realizar rayoneos con ambas manos al mismo tiempo, en un ritmo semi-lento. Posteriormente se les pedirá que aumenten el ritmo (velocidad e intensidad del trazo), conforme al ritmo de palmas de los facilitadores y su voz con la instrucción misma. Esto se realizará dependiendo de la condición física de los participantes, el facilitador observará el cansancio mostrado durante la actividad, para así detenerla cuando considere se haya llegado a un límite físico de los participantes (regularmente es de entre 1 a 2 minutos en niños de esta edad).</p>	<p>1.- 150 crayolas de diferentes colores.</p> <p>2.- 150 lápices de madera de diferentes colores.</p> <p>3.- 15 Pliegos de cartulina blanca</p> <p>10.- 20 rollos de cinta adhesiva canela.</p>	Acercamiento al dibujo libre y reconocimiento de los materiales.

Ejercicio terapéutico	arte	20 min	<p><i>"Garabateo fase 2"</i></p> <p>Se les pedirá a los participantes que respondan a la pregunta "¿qué es lo que ven en el papel?". Los integrantes responderán al levantar su mano por turno, para que el grupo pueda escuchar su participación. Es importante mencionar, que dentro del desorden inicial se pueden encontrar un nuevo orden, donde la agresión se puede transformar en algo funcional o en una explicación lógica. La agresión es inherente a nosotros, es un estado de ánimo, una sensación humana. Trabajar con ella es importante para entender que no desaparece pero sí puede canalizarse, de tal forma que no resulte perjudicial para el sujeto y su entorno.</p>	Ninguno	Reflexionar la idea de caos, desorden y agresión a partir de un ejercicio lúdico y como estos conceptos pueden modificarse positivamente.
Ejercicio terapéutico	arte	20 min	<p><i>"Garabateo fase 3"</i></p> <p>Posteriormente a la reflexión anterior se instruye a los participantes para que con un color diferente al que hicieron el rayoneo remarquen el contorno de las figuras que consideren estén dentro de esas líneas, de tal forma que puedan reconocer figuras, objetos, personas, animales y demás cosas que puedan identificar en el caos inicial.</p> <p>Hacer mención que este ejercicio es un buen inicio cuando consideramos que el dibujo o el arte en general es difícil, ya que es una buena forma de liberar la presión y las barreras impuestas a esta práctica y de esta manera abrir la posibilidad de comprender que todos podemos expresarnos por medio de las artes visuales.</p>	<p>1.- 150 lápices de madera de diferentes colores.</p> <p>2.- 150 crayolas de diferentes colores.</p>	Identificar un nuevo orden partiendo de un garabateo aleatorio y desmitificar la idea del dibujo como un ejercicio único de quienes son hábiles para dibujar.
Ejercicio terapéutico	arte	20 min	<p><i>"Garabateo fase 4"</i></p> <p>Una vez que todos los participantes consideren haber reconocido las figuras y formas en el garabateo, se les indicara que pueden realizar una composición con las figuras que encontraron para realizar un nuevo dibujo, pero deberán hacerlo compartiendo el</p>	<p>1.- 150 lápices de madera de diferentes colores.</p> <p>2.- 150 crayolas</p>	Reconocer que el caos puede ser un punto de inicio en la resignificación del "sinsentido".

		<p>papel con el compañero que se encuentre a su lado derecho, de tal manera que decidan entre los dos si realizarán un solo dibujo o dividirán su hoja para que cada quien haga el suyo.</p> <p>En esta parte del ejercicio pueden utilizar los materiales que deseen conservando el concepto de la forma original, sin importar las modificaciones que se realicen en la figura.</p>	<p>de diferentes colores.</p> <p>3.- 15 Pliegos de cartulina blanca</p> <p>10.- 20 rollos de cinta adhesiva canela.</p>	<p>Transformando así sus complicaciones en potenciales de cambio.</p> <p>Explorar las habilidades de convivencia y resolución de conflictos.</p>
Reflexión final	5 min	<p><i>“Retroatimentación de los participantes”</i></p> <p>Después de terminar el ejercicio se realiza la pregunta abierta “¿Cómo se sintieron y que opinan de esta actividad?”.</p>	Ninguno	<p>Observar el nivel de integración de los participantes así como la respuesta inicial al taller y a los facilitadores.</p>

**Carta Descriptiva**

**Dibujo libre sobre cartulina compartida (parejas elegidas por ellos mismos) pinturas verde, amarilla, roja negra y blanca**

- Saludo y bienvenida
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Instrucciones de la actividad
- Ejercicio arteterapéutico.
- Retroalimentación

**Sesión 2 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

<b>Contenido</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Objetivo</b>
Adecuación del espacio.	10min	<i>“Reconocer los materiales”</i> Se les pedirá a los participantes que colaboren para ordenar las mesas de trabajo en círculo. Todos los materiales serán colocados en una mesa en el centro del salón, los facilitadores pasarán a la mesa de cada grupo a repartir la pintura seleccionada.	Ninguno	Observar si los planteamientos propuestos por los miembros del taller eran respetados.
Instrucciones de la actividad	10 min	<i>“Instrucciones”</i> Los facilitadores darán la instrucción de que cada niño tendrá que elegir una pareja para trabajar con ella durante la sesión. Los niños se pondrán de acuerdo en que mesa trabajarán. Solo podrán utilizar medio pliego de cartulina entre los dos, y ellos decidirán si realizan una composición en colaboración o dividirán el papel sin cortarlo para que cada niño realice su dibujo.	1.- 15 pliegos de cartulina blanca.	Observar y reconocer las alianzas que existen en el grupo y a su vez a los miembros rechazados.
Elección de los materiales	20 min	<i>“Elige un color”</i> Se les explicará que sólo podrán tener un color de los que están en la mesa, de tal manera que cada niño tendrá un color diferente para iniciar su dibujo. Si requiere de otro color para continuar, primero debe localizar a un compañero que tenga el color que necesite, acercarse a él o ella e intentar intercambiar o negociar el color, sin forzar, sin gritar, utilizando habilidades de comunicación para lograr	1.- 5 litros de pintura acrílica (rojo, amarillo, azul, blanca y negra).	Fomentar <b>habilidades de convivencia y negociación</b> para el intercambio de materiales. Acercamiento a la

		tener el color que necesita y continuar con su dibujo. A su vez otros niños pueden solicitarle a él color que tiene.		pintura como material plástico para reconocer las posibilidades expresivas que posee cada niño.
Ejercicio arteterapéutico	40 min	<p><i>“Pintura- nuestra pintura”</i></p> <p>Una vez que los niños están divididos en pareja, ubicados en el lugar que desean y con el color que quieran trabajar, se iniciará la actividad de la pintura libre. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los participantes, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Por otro lado, cuando las preguntas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”. El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	<p>1.- 15 recipientes para pintura.</p> <p>2.- 10 trapos para limpiar.</p> <p>3.- 2 trapeadores.</p> <p>4.- Papel periódico.</p>	<p>Explorar y desarrollar las <b>habilidades plásticas</b> de los niños.</p> <p>Reforzar su capacidad para valorar el trabajo del otro con el que formó equipo.</p>
Cuidado del trabajo	10 min	<p><i>“Cuidando mi creación”</i></p> <p>Una vez que los niños han terminado su trabajo se les pedirá que en colaboración (<b>método de cooperación en el aula</b>) lo coloquen en un lugar seguro, de tal manera de que pueda secarse sin que corra el peligro de romperse o dañarse. El orden para sacar los ejercicios se determinará por el equipo que termine primero y así sucesivamente hasta el último, de tal manera que los niños puedan regresar a sus asientos a esperar que todos concluyan esa actividad.</p>	Ninguno	<p>Reafirmar el <b>método de cooperación en el aula</b>, los límites y reglas establecidos desde la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el de los demás.</p>
			1.- 10 trapos	Observar la

Limpieza del área de trabajo.	15 min	<p><i>“Limpiando mi área de trabajo”</i></p> <p>Se propondrá a los niños recoger el salón utilizando <b>el método de cooperación en el aula</b> y establecer el orden de participación en colaboración con los facilitadores.</p>	<p>para limpiar.</p> <p>2.- 2 trapeadores.</p> <p>3.- Papel periódico.</p>	<p>eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b>, y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina.</p>
Retroalimentación	15 min	<p><i>“Cómo me siento qué opino”</i></p> <p>El facilitador abrirá una sesión de opiniones respecto a la actividad realizada.</p>	Ninguno	<p>Escuchar la opinión respecto a la sesión del taller y su actitud ante este.</p>

**Carta Descriptiva**  
**Dibujo libre sobre cartulina individual y paleta de acuarelas**

- Saludo y bienvenida
- Instrucciones de la actividad.
- Ejercicio arteterapéutico.
- Retroalimentación

**Sesión 3 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	20 min	<p><i>“Reconocer los materiales”</i></p> <p>Antes de iniciar la sesión los facilitadores ordenarán las mesas de trabajo en círculo y colocarán las pertenencias de los participantes en una esquina del salón, posteriormente se les pedirá a los niños que se sienten en el lugar de su preferencia. Los facilitadores repartirán una paleta de acuarelas, un pincel, un recipiente para agua, un lápiz y un cuarto de cartulina, de tal manera que cada niño tenga sus materiales individualmente.</p>	<p>1.- 30 paquetes de acuarelas.</p> <p>2.- 15 recipientes para pintura.</p> <p>3.- 15 pliegos de cartulina blanca divididos en cuartos.</p> <p>4.- 35 lápices de madera, gomas, sacapuntas.</p>	<p>Plantear un escenario donde el azar exista al elegir un asiento, evitando que sus pertenencias y el lugar habitual influyan en su decisión.</p> <p>Corroborar las alianzas que existen en el grupo y al mismo tiempo los miembros rechazados.</p>
Instrucciones de la actividad	15 min	<p><i>“Instrucciones”</i></p> <p>Los facilitadores darán la instrucción de que cada niño utilice su paleta de acuarelas y desarrollen un dibujo libre. Podrán realizar el</p>		

		número de dibujos que deseen, es importante comentarles que no podrán romper ni maltratar sus dibujos. Si un niño no está conforme con su dibujo, hará uno nuevo en la parte trasera del papel o en una nueva lamina de ser necesario. Por otro lado los facilitadores vertirán el agua en los recipientes para agilizar la actividad.	Ninguno	
“Ejercicio arteterapeutico”	40 min	<p><i>“Jugando con acuarelas”</i></p> <p>Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyarán a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando éstas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”. El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	<p>1.- 30 paquetes de acuarelas.</p> <p>2.- 15 recipientes para agua.</p> <p>3.- 15 pliegos de cartulina blanca divididos en cuartos.</p> <p>4.- 35 lápices de madera, gomas, sacapuntas.</p>	<p>Explorar y desarrollar las <b>habilidades plásticas</b> de los niños.</p> <p>Reforzar su capacidad para valorar su trabajo y el de los otros.</p> <p>Observar las habilidades de convivencia de los niños.</p>
Cuidado del trabajo	15 min	<p><i>“Cuidando mi creación”</i></p> <p>Una vez que los niños terminen sus trabajos se les pedirá que los entregue a los facilitadores para que ellos los acomoden de tal manera que puedan secarse sin que corran el peligro de romperse o dañarse.</p>	Ninguno	Reafirmar el <b>método de cooperación en el aula</b> , las reglas y los límites que se

				establecieron desde la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el de los demás.
Limpieza del área de trabajo.	15 min	<p><i>“Limpiando mi área de trabajo”</i></p> <p>Se propondrá a los niños recoger el salón utilizando el <b>método de cooperación en el aula</b> y establecer el orden de participación en colaboración con los facilitadores.</p>	<p>1.- 10 trapos para limpiar.</p> <p>2.- 2 trapeadores.</p> <p>3.-Papel periódico.</p>	<p>Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b> y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina.</p>
Retroalimentación	15 min	<p><i>“Cómo me siento que opino”</i></p> <p>El facilitador abrirá una sesión de opiniones respecto a la actividad realizada.</p>	Ninguno	Escuchar la opinión respecto a la sesión del taller y su actitud ante este.

**Carta Descriptiva**

**Dibujo libre sobre cartulina individual y paleta de acuarelas (equipos elegidos al azar)**

- Saludo y bienvenida
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Instrucciones de la actividad
- Ejercicio arteterapéutico.
- Retroalimentación

**Sesión 4 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	40 min	<p><i>“Formación de equipos y reconocimiento de materiales”</i></p> <p>Los facilitadores solicitarán a los participantes acondicionar el espacio colocando sus pertenencias en algún área del salón, de tal manera que no interfieran en la actividad. Así mismo se les pedirá que junten sus mesas de trabajo de tal manera que se puedan formar equipos de cuatro integrantes. Posteriormente se les pedirá salir del salón y formar dos filas, una de niñas y una de niños. Los facilitadores permitirán el acceso de uno en uno, (una niña y un niño sucesivamente) para elegir lugar de trabajo, de tal manera que formen equipos de cuatro integrantes compuestos por dos niños y dos niñas (de no haber numero par de integrantes se adecuará la situación que se presente).</p> <p>Los facilitadores repartirán de forma aleatoria los siguientes materiales; Una paleta de acuarelas nueva y una usada, cuatro</p>	<p>1.- 30 pinceles escolares.</p> <p>2.- 30 paquetes de acuarelas (15 usadas y 15 nuevas).</p> <p>3.- 20 pliegos de cartulina blanca.</p> <p>4.- 15 recipientes para agua.</p> <p>5.- 10 trapos</p>	<p>Replantear los métodos de trabajo cotidiano fomentando nuevos <b>factores de convivencia</b>. Observar lo que sucede cuando existe una situación desigual con respecto a los materiales (uno nuevo, uno usado).</p>

		<p>pinceles, dos recipientes para agua y un pliego de cartulina para las cuatro personas de tal manera que cada equipo tenga completo su material.</p>	<p>para limpiar.</p> <p>6.- papel periódico</p>	<p>Fomentar la inclusión entre los miembros del grupo y reconocer <b>factores y rasgos conductuales</b> que distinguen a los agresores y a los agredidos.</p>
Instrucciones de la actividad	10 min	<p><i>“Instrucciones”</i></p> <p>Una vez que los equipos tengan completo su material los facilitadores le darán a cada equipo un pliego de cartulina con la siguiente instrucción.</p> <p>Cada equipo hará un dibujo de manera colectiva donde todos los miembros participen en la realización del mismo. Tendrán que escoger un tema entre los cuatro y ponerse de acuerdo de cómo colaborarán en el ejercicio.</p>	Ninguno	
Ejercicio arteterapéutico	40 min	<p><i>“Compartiendo mis acuarelas”</i></p> <p>Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyarán a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando estas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: ¿Cómo lo harías tu?.</p> <p>El niño participara en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	<p>1.- 30 pinceles escolares.</p> <p>2.- 30 paquetes de acuarelas (15 usadas y 15 nuevas).</p>	<p>Explorar y desarrollar las <b>habilidades plásticas</b> de los niños.</p> <p>Reforzar su capacidad para valorar su trabajo y el de los otros.</p> <p>Observar el desempeño de los</p>

			<p>3.- 20 pliegos de cartulina blanca.</p> <p>4.- 15 recipientes para agua.</p> <p>5.- 10 trapos para limpiar.</p> <p>6.- Papel periódico.</p>	<p>niños reconocidos como agresores en el trabajo de integración con otros.</p> <p>Observar las habilidades de convivencia de los niños reconocidos como agredidos.</p>
Cuidado del trabajo	15 min	<p><i>“Cuidando mi creación”.</i></p> <p>Una vez que los niños han terminado su trabajo se les pedirá que elijan dos representantes por equipo para colocar en un lugar seguro su trabajo, de tal manera que pueda secarse sin que corra el peligro de romperse o dañarse. El orden para sacar los ejercicios se determinara por el equipo que termine primero y así sucesivamente hasta el último, de tal manera que los niños puedan regresar a sus asientos a esperar que todos concluyan esa actividad.</p>	Ninguno	<p>Reafirmar el <b>método de cooperación en el aula</b>, los límites y reglas establecidos desde la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el de los demás.</p>
Limpieza del área de trabajo.	15 min	<p><i>“Limpiando mi área de trabajo”</i></p> <p>Se les pedirá a los equipos que colaboren en el orden y limpieza de su área de trabajo dividiendo las tareas de tal manera que cada integrante considere justa su labor.</p>	<p>1.- 10 trapos para limpiar.</p> <p>2.- 2 trapeadores.</p>	<p>Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b>, y la</p>

			3.- Papel periódico.	convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina.
Retroalimentación	15 min	<p><i>“Cómo me siento, qué opino”</i></p> <p>El facilitador abrirá una sesión de opiniones y preguntas referente a con quienes y por qué pertenecieron a esos equipos.</p>	Ninguno	Escuchar la aceptación al taller y su actitud ante este.

**Carta Descriptiva**

**Silueta humana en equipo de 4 participantes sobre papel Kraft con colores y crayones**

- Saludo y bienvenida
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Instrucciones de la actividad
- Ejercicio arteterapéutico.
- Retroalimentación

**Sesión 5 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	20 min	<p><i>“Formación de equipos y reconocimiento de materiales”</i></p> <p>Previo al inicio de la sesión los facilitadores colocarán las bancas o mesas de trabajo en los alrededores del salón para formar un espacio amplio en el centro del mismo. De igual manera acondicionarán los materiales como los rollos de papel kraft, colores y crayolas a lo amplio del piso del salón formando tres secciones de papel de 3 metros cada una, para que de esta manera trabajen dos equipos por cada sección. Los facilitadores les pedirán a los participantes formar equipos de trabajo de cuatro personas (dos niñas y dos niños) y se descalcen para quedarse en calcetines.</p>	<p>1.- 150 lápices de madera de diferentes colores.</p> <p>2.- 159 crayolas de diferentes colores.</p> <p>3.- 20 metros de papel Kraft.</p> <p>4.- 35 lápices de madera, 34 gomas y 35 sacapuntas</p>	<p>Replantear los métodos de trabajo cotidiano fomentando nuevos <b>factores de convivencia.</b></p> <p>Observar la <b>efectividad del método de cooperación en el aula</b></p>
Instrucciones de la	15 min	<i>“Instrucciones”</i>	Ninguno	

actividad		<p>Una vez que los equipos estén conformados se les pedirá que realicen el dibujo de una silueta humana utilizando sus cuerpos como molde, eligiendo una parte del cuerpo de cada integrante, de tal manera que el dibujo final tenga una parte del cuerpo de cada participante.</p> <p>La confección del dibujo posterior a su trazo será totalmente libre utilizando los materiales que se brindaron.</p>		
Ejercicio arteterapéutico	50 min	<p><i>“La silueta humana”</i></p> <p>Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyarán a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando estas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorara la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”.</p> <p>El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	<p>1.- 30 pinceles escolares.</p> <p>2.- 30 paquetes de acuarelas (15 usadas y 15 nuevas).</p> <p>3.- 20 pliegos de cartulina blanca.</p> <p>4.- 15 recipientes para agua.</p> <p>5.- 10 trapos para limpiar.</p> <p>6.- Papel periódico.</p>	<p>Detectar si la imagen corporal es un factor de agresión en cuanto que los defectos y estereotipos corporales generen señalamientos negativos.</p> <p>Observar el desempeño de los niños reconocidos como agresores en el trabajo de integración con otros.</p> <p>Observar las habilidades de convivencia de los niños reconocidos como agredidos.</p>

<p>Limpieza del área de trabajo.</p>	<p>15 min</p>	<p><i>“Limpiando mi área de trabajo”</i> Se les pedirá a los equipos que colaboren en el orden y limpieza de su área de trabajo dividiendo las tareas de tal manera que cada integrante considere justa su labor.</p>	<p>Escobas</p>	<p>Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b>, y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina.</p>
<p>Retroalimentación</p>	<p>20 min</p>	<p><i>“Cómo me siento, qué opino”</i> El facilitador abrirá una sesión de opiniones y preguntas referente al cómo se construyeron las siluetas y porque se selecciono esa parte del cuerpo de cada participante.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Reflexionar en torno a las consecuencias que ocasiona los señalamientos negativos hacia la imagen corporal.</p>

**Carta Descriptiva**

**Retroalimentación de las sesiones anteriores y elección de dibujos que se exhibirán en el salón**

- Saludo y bienvenida
- Adecuación del espacio y montaje de la exposición
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Retroalimentación

**Sesión 6 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

<b>Contenido</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Objetivo</b>
Instrucciones de la actividad	30 min	<i>“Instrucciones”</i> Los facilitadores llevarán todos los trabajos realizados por cada niño (individual y por equipo) hasta ese momento del taller. Se les indicará a los participantes que seleccionen uno de los trabajos individuales que han hecho hasta el momento para realizar una exposición en el salón de clases y para que todos los participantes colaboren en el montaje de la exposición. Respecto a los trabajos colectivos se colocaran todos.	Ninguno	Identificar el valor que cada participante otorga a su trabajo. Que los participantes observen el cuidado y respeto que han tenido los facilitadores con las piezas realizadas durante el taller.
Adecuación del espacio y montaje de la exposición	60 min	<i>“Formación de equipos y montaje de la exposición”</i> Una vez que los niños seleccionaron su pieza se formaran equipos de cuatro integrantes para el montaje de las piezas individuales de ese equipo. Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyarán a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de	1.- Cinta canela adhesiva.	Observar las reacciones que tiene los participantes al ver sus trabajos expuestos. Replantear los

		<p><b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando estas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorara la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”.</p> <p>El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>		<p>métodos de trabajo cotidiano fomentando nuevos <b>factores de convivencia</b>. Observar la efectividad del <b>método de cooperación en el aula</b>.</p>
Retroalimentación	30 min	<p><i>“Cómo me siento, qué opino”</i></p> <p>Los facilitadores iniciaran el dialogo con la idea de exponer los trabajos en un lugar en donde toda la escuela y padres de familia puedan observarlos. Esta propuesta será evaluada con el <b>método de cooperación en el aula</b> donde cada participante apruebe colocar una de sus piezas o bien respetar si es que no desea participar en la exposición, de tal manera que el <b>método de cooperación en el aula</b> siga teniendo un papel fundamental en la toma de decisiones del taller.</p>	Ninguno	<p>Reflexionar en torno a las aptitudes y actitudes que ha generado el taller para dimensionar la aceptación del mismo.</p>

**Carta Descriptiva**  
**Dibujo libre sobre hojas opalina con acuarelas (conservaron sus lugares comunes de clases)**

- Saludo y bienvenida
- Adecuación del espacio y montaje de la exposición
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Retroalimentación

**Sesión 7 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	10 min	<p><i>“Adecuación del espacio”</i></p> <p>Los facilitadores utilizarán el <b>método de cooperación en el aula</b> para que los participantes elijan como acomodarse en el salón para realizar la actividad.</p>	Ninguno	Observar que tan afianzado esta el <b>método de cooperación en el aula</b> en la cotidianidad de los participantes.
Instrucciones de la actividad	15 min	<p><i>“Instrucciones y reconocimiento de materiales”</i></p> <p>Una vez que hayan decidido la forma de trabajar se les pedirá que realicen un dibujo libre en hojas de papel opalina tamaño carta de manera individual, podrán realizar más de un dibujo si así lo desean. En el caso de que los participantes realicen más dibujos, los facilitadores proporcionaran las hojas siempre y cuando el niño entregue su dibujo anterior.</p> <p>Se colocará una mesa con materiales para que cada participante escoja con qué quiere hacer su dibujo.</p> <p>Cada participante pasará a la mesa a elegir con qué material trabajará.</p>	<p>1.- 35 lápices de madera, 34 gomas y 35 sacapuntas.</p> <p>2.- 150 lápices de madera de diferentes colores.</p> <p>3.- 159 crayolas de colores.</p> <p>4.- 30 paquetes de acuarelas.</p>	

			<p>5.- 30 pinceles escolares.</p> <p>6.- 100 hojas de opalina blanca.</p> <p>7.- 15 recipientes para agua.</p> <p>8.- 15 recipientes para pintura.</p>	
Ejercicio arteterapéutico	50 min	<p><i>“Dibujo libre”</i></p> <p>Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyarán a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando estas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorara la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”. El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	Ninguno	Observar si a partir de la idea de una exposición, los participantes muestran alguna modificación en la manufactura de sus trabajos plásticos.
Cuidado del trabajo	15 min	<p><i>“Cuidando mi creación”</i></p> <p>Una vez que los niños han terminado su trabajo se les pedirá que lo coloquen en un lugar seguro, de tal manera que pueda secarse sin que corra el peligro de romperse o dañarse. El facilitador se asegurará de que los trabajos puedan secarse y/o guardarse para evitar maltratos.</p>	Ninguno	Reafirmar el <b>método de cooperación en el aula</b> , los límites y reglas establecidas desde

				la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el de los demás.
Limpieza del área de trabajo.	15 min	<p><i>“Limpiando mi área de trabajo”</i></p> <p>Se le pedirá a cada participante que colabore en el orden y limpieza de su área de trabajo.</p>	<p>1.- 10 trapos para limpiar.</p> <p>2.- 2 trapeadores.</p> <p>3.- Papel periódico.</p>	<p>Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b>, y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina.</p>
Retroalimentación	15 min	<p><i>“Cómo me siento, qué opino”</i></p> <p>El facilitador le pedirá a los participantes que compartan su opinión respecto a, ¿Cómo creen o consideran que la idea de la exposición ante toda la escuela y padres de familia influyó o no en la elaboración del trabajo de esta sesión?</p>	Ninguno	<p>Explorar el estado de ánimo de los participantes para saber si existe una variación y un cambio respecto a la sesión anterior donde se plantea la exposición de los trabajos.</p>

**Carta Descriptiva**  
**Dibujo del “superhéroe” sobre hoja de opalina con acuarelas, colores y crayones**

- Saludo y bienvenida
- Adecuación del espacio y montaje de la exposición
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Retroalimentación

**Sesión 8 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	15 min	<p><i>“Adecuación del espacio”</i></p> <p>Los facilitadores utilizaran el <b>método de cooperación en el aula</b> para que los participantes elijan como acomodarse en el salón para realizar la actividad.</p>	Ninguno	Observar que tan afianzado esta el <b>método de cooperación en el aula</b> en la cotidianidad de los participantes.
Instrucciones de la actividad	20 min	<p><i>“Instrucciones y reconocimiento de materiales”</i></p> <p>Una vez que hayan decidido la forma de trabajar se les pedirá que realicen un dibujo de un superhéroe inventado por ellos mismos y escribir la historia del cómo se hizo superhéroe. El dibujo será realizado en hojas de papel opalina tamaño carta de manera individual y podrán realizar el número de dibujos que quieran del mismo superhéroe que inventaron.</p> <p>En el caso de que los participantes realicen más dibujos, los facilitadores proporcionarán las hojas siempre y cuando el niño entregue su dibujo anterior.</p>	<p>1.- 35 lápices de madera, 35 gomas y 35 sacapuntas.</p> <p>2.- 150 lápices de madera de diferentes colores.</p> <p>3.- 159 crayolas de diferentes</p>	Observar la actitud que muestran los participantes ante los <b>ejercicios directivos</b> que impliquen un proceso.

			colores. 4.- 30 paquetes de acuarelas. 5.- 30 pinceles escolares. 6.- 100 hojas de opalina blanca. 7.- 15 recipientes para agua . 8.- 15 recipientes para pintura	
Ejercicio arteterapéutico	70 min	<i>“Dibujando a mi superhéroe ”</i> Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyaran a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando estas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”. El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.	Ninguno	Analizar el concepto del bien contra el mal que cada participante tiene y como este puede influir en su conducta.
Cuidado del	15 min	<i>“Cuidando mi creación”</i>	Ninguno	Reafirmar el

trabajo		Una vez que los niños han terminado su trabajo se les pedirá que lo coloquen en un lugar seguro, de tal manera que pueda secarse sin que corra el peligro de romperse o dañarse. El facilitador se asegurará de que los trabajos puedan secarse y/o guardarse para evitar maltratos.		<b>método de cooperación en el aula</b> , límites y reglas establecidas desde la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el de los demás.
Limpieza del área de trabajo.	15 min	<i>“Limpiando mi área de trabajo”</i> Se le pedirá a cada participante que colabore en el orden y limpieza de su área de trabajo.	1.- 10 trapos para limpiar. 2.- 2 trapeadores 3.-Papel periódico	Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b> y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina.

**Carta Descriptiva**  
**Dibujo del “supervillano” sobre hojas de opalina con acuarelas, colores y crayones**

- Saludo y bienvenida
- Adecuación del espacio y montaje de la exposición
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Retroalimentación

**Sesión 9 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	15 min	<p><i>“Adecuación del espacio”</i></p> <p>Los facilitadores utilizarán el <b>método de cooperación en el aula</b> para que los participantes elijan como acomodarse en el salón para realizar la actividad.</p>	Ninguno	Observar que tan afianzado esta el <b>método de cooperación en el aula</b> en la cotidianidad de los participantes.
Instrucciones de la actividad	20 min	<p><i>“Instrucciones y reconocimiento de materiales”</i></p> <p>Una vez que hayan decidido la forma de trabajar se les pedirá que realicen un dibujo de un súper villano inventado por ellos mismos y escribir la historia del como se hizo súper villano.</p> <p>El dibujo será realizado en hojas de papel opalina tamaño carta de manera individual y podrán realizar el número de dibujos que quieran del mismo superhéroe que inventaron. En el caso de que los participantes realicen más dibujos, los facilitadores proporcionarán las hojas siempre y cuando el niño entregue su dibujo anterior.</p>	<p>1.- 35 lápices de madera, 34 gomas y 35 sacapuntas</p> <p>2.- 150 lápices de madera de diferentes colores.</p> <p>3.- 159 crayolas de diferentes colores</p>	Observar la actitud que muestran los participantes ante los <b>ejercicios directivos</b> que impliquen un proceso.

			<p>4.- 30 paquetes de acuarelas.</p> <p>5.- 30 pinceles escolares.</p> <p>6.- 100 hojas de opalina blanca.</p> <p>7.- 15 recipientes para agua</p> <p>8.- 15 recipientes para pintura</p>	
Ejercicio arteterapéutico	70 min	<p><i>“Dibujando a mi súper villano ”</i></p> <p>Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyarán a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando estas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”. El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	Ninguno	Analizar el concepto del bien contra el mal que cada participante tiene y como este puede influir en su conducta.
Cuidado del	15 min	<i>“Cuidando mi creación”</i>	Ninguno	Reafirmar el

trabajo		Una vez que los niños han terminado su trabajo se les pedirá que lo coloquen en un lugar seguro, de tal manera que pueda secarse sin que corra el peligro de romperse o dañarse. El facilitador se asegurará de que los trabajos puedan secarse y/o guardarse para evitar maltratos.		<b>método de cooperación en el aula</b> , los límites y reglas establecido desde la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el de los demás.
Limpieza del área de trabajo.	15 min	<i>“Limpiando mi área de trabajo”</i> Se le pedirá a cada participante que colabore en el orden y limpieza de su área de trabajo.	1.- 10 trapos para limpiar. 2.- 2 trapeadores. 3.- Papel periódico.	Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b> , y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina

**Carta Descriptiva**  
**Retroalimentación de los dibujos del súper héroe y el súper villano.**

- Saludo y bienvenida
- Instrucciones de la actividad
- Retroalimentación

**Sesión 10 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Instrucciones de la actividad	60 min	<p><i>“Instrucciones”</i></p> <p>Los facilitadores llevarán todos los trabajos de los superhéroes y los súper villanos previamente analizados de las dos sesiones anteriores.</p> <p>Se formarán equipos de cuatro integrantes utilizando un método aleatorio (numerando del 1 al 4, para que se junten todos los unos, todos los dos y así sucesivamente). Cada equipo se trasladará a un lugar del salón y utilizará las mesas de trabajo o bancas que estén en esa zona, el facilitador determinará las zonas de cada equipo indicando los lugares a donde se tendrán que trasladar.</p> <p>Una vez integrados, los facilitadores propondrán iniciar un diálogo entre los miembros de cada equipo, respecto al superhéroe y súper villano que cada uno hizo, el facilitador sugerirá una presentación de los dos personajes por cada miembro del equipo, y que al final comenten con cual personaje se identifican más.</p>	Ninguno	Identificar el valor que cada participante otorga a su trabajo. Observar e identificar con que personaje, ya sea el superhéroe o súper villano se identifica más el participante.
Retroalimentación	60 min	<p><i>“¿Qué es ser un superhéroe? ¿Qué es ser un súper villano?”</i></p> <p>Los facilitadores darán la instrucción de que cada equipo tiene que ponerse de acuerdo para definir ¿qué es un superhéroe y qué es un súper villano?. Tendrán que escribirlo de tal manera que todos los miembros del equipo participen. Elegirán un representante que redacte las definiciones y otro que las lea en voz alta ante todo el grupo.</p>	1.- Lápiz 2.-Papel	Reflexionar las similitudes y diferencias que los participantes tienen respecto a sus conceptos de ser un héroe o un

		<p>El orden de exposición será voluntario, pero si no hay participación los facilitadores lo asignarán de acuerdo a un sorteo (se harán papelitos con el número correspondiente a cada equipo los unos, los dos, los tres y así sucesivamente dependiendo el número de equipos de tal manera que se saque un papelito para saber qué equipo iniciará la participación y quienes le seguirán), esto lo tendrán preparado previamente para que dado el caso se más rápido esta actividad.</p>	<p>villano y cuáles son los factores externos (sociales, familiares de creencia, económicos etc.) que determine la creencia del ¿Cómo se llega a ser villano o un héroe?</p>
--	--	---	--

**Carta Descriptiva**  
**Dibujo libre sobre “una sola” hoja de opalina con acuarelas**

- Saludo y bienvenida
- Adecuación del espacio y montaje de la exposición
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Retroalimentación

**Sesión 11 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	10 min	<p><i>“Adecuación del espacio”</i></p> <p>Los facilitadores utilizarán el <b>método de cooperación en el aula</b> para que los participantes elijan como acomodarse en el salón para realizar la actividad.</p>	Ninguno	Observar que tan afianzado esta el <b>método de cooperación en el aula</b> en la cotidianeidad de los participantes.
Instrucciones de la actividad	15 min	<p><i>“Instrucciones y reconocimiento de materiales”</i></p> <p>Una vez que hayan decidido la forma trabajar se les pedirá que realicen un dibujo libre en hojas de papel opalina tamaño carta de manera individual, podrán realizar más de un dibujo si así lo desean. En el caso de que los participantes realicen más dibujos, los facilitadores proporcionarán las hojas siempre y cuando el niño entregue su dibujo anterior.</p> <p>Se colocará una mesa con materiales para que cada participante escoja con que quiere hacer su dibujo.</p> <p>Cada participante pasará a la mesa a elegir con que material trabajará.</p>	<p>1.- 35 lápices de madera, 34 gomas y 35 sacapuntas</p> <p>2.- 150 lápices de madera de diferentes colores.</p> <p>3.- 159 crayolas de diferentes colores.</p>	

			<p>4.- 30 paquetes de acuarelas.</p> <p>5.- 30 pinceles escolares.</p> <p>6.- 100 hojas de opalina blanca.</p> <p>7.- 15 recipientes para agua.</p> <p>8.- 15 recipientes para pintura</p>	
Ejercicio arteterapéutico	50 min	<p><i>“Dibujo libre”</i></p> <p>Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyarán a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando estas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”. El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	Ninguno	<p>Observar la actitud de los participantes después de las sesiones anteriores y cómo estas pueden influir conductualmente indicando nuevas <b>habilidades sociales</b> o bien si ha mejorado o no la calidad en los ejercicios</p>

				plásticos.
Cuidado del trabajo	15 min	<p><i>“Cuidando mi creación”</i></p> <p>Una vez que los niños han terminado su trabajo se les pedirá que lo coloquen en un lugar seguro, de tal manera que pueda secarse sin que corra el peligro de romperse o dañarse.</p> <p>El facilitador se asegurará de que los trabajos puedan secarse y/o guardarse para evitar maltratos.</p>	Ninguno	Reafirmar el <b>método de cooperación en el aula</b> de límites y reglas establecido desde la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el de los demás.
Limpieza del área de trabajo.	15 min	<p><i>“Limpiando mi área de trabajo”</i></p> <p>Se le pedirá a cada participante que colabore en el orden y limpieza de su área de trabajo.</p>	<p>1.- 10 trapos para limpiar.</p> <p>2.- 2 trapeadores</p> <p>3.- Papel periódico</p>	Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b> , y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina.
Retroalimentación	15 min	<p><i>“Cómo me siento, qué opino”</i></p> <p>El facilitador abrirá una sesión de opiniones respecto a la actividad realizada.</p>	Ninguno	Explorar el estado de ánimo de los participantes y el grado de aceptación al taller.

**Carta Descriptiva**  
**Modelado libre con barro**

- Saludo y bienvenida
- Instrucciones de la actividad
- Ejercicio arteterapéutico.
- Retroalimentación

**Sesión 12 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	20 min	<p><i>“Adecuación del espacio y reconocimiento de materiales”.</i></p> <p>Los facilitadores utilizarán el <b>método de cooperación en el aula</b> para que los participantes elijan como acomodarse en el salón para realizar la actividad.</p> <p>Los facilitadores proporcionarán el material que se utilizará en la dinámica distribuyendo para cada participante 300grs de arcilla (barro cerámico) y una tabla de macocel.</p>	<p>1.- 30 kilos de arcilla (barro cerámico)</p> <p>2.- 2 atomizadores de agua</p> <p>3.- 30 tablas de ¼ de macocel Papel periódico</p>	<p>Replantear los métodos de trabajo cotidiano fomentando nuevos <b>factores de convivencia</b>. Observar la efectividad del <b>método de cooperación en el aula</b></p>
Instrucciones de la actividad	10 min	<p><i>“Instrucciones”</i></p> <p>Una vez que hayan decidido la forma de trabajar se les pedirá que experimenten con el material y que realicen figuras de manera libre individualmente.</p>	<p>1.- 30 kilos de arcilla (barro cerámico)</p> <p>2.- 2 atomizadores de agua</p>	

			3.- 30 tablas de ¼ de macocel Papel periódico	
Ejercicio arteterapeutico	40 min	<p><i>“Modelado libre”</i></p> <p>Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyaran a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando éstas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”. El niño participara en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	<p>1.- 30 kilos de arcilla (barro cerámico)</p> <p>2.- 2 atomizadores de agua.</p> <p>3.- 30 tablas de ¼ de macocel.</p> <p>4.Papel periódico.</p>	<p>Disminuir <b>resistencias en torno a la creación artística</b> (basado en el prejuicio social que solo los virtuosos pueden ser artistas) facilitando una técnica para la experimentación creativa.</p>
Cuidado del trabajo	10 min	<p><i>“Cuidando mi creación”</i></p> <p>Una vez que los niños han terminado su trabajo se les pedirá que lo coloquen en un lugar seguro, de tal manera que pueda secarse sin que corra el peligro de romperse o dañarse.</p> <p>El facilitador se asegurará de que los trabajos puedan secarse y/o guardarse para evitar maltratos.</p>	Ninguno	<p>Reafirmar el <b>método de cooperación en el aula</b>, los límites y reglas establecidos desde la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el</p>

				de los demás.
Limpieza del área de trabajo.	10 min	<p><i>“Limpiando mi área de trabajo”</i></p> <p>Se le pedirá a cada participante que colabore en el orden y limpieza de su área de trabajo.</p>	<p>1.- 10 trapos para limpiar.</p> <p>2.- 2 trapeadores.</p> <p>3.- Papel periódico.</p> <p>4.- Agua.</p>	<p>Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b>, y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina.</p>
Retroalimentación	20 min	<p><i>“Cómo me siento, qué opino”</i></p> <p>El facilitador abrirá una sesión de opiniones respecto a la actividad realizada.</p>	Ninguno	<p>Reflexionar en torno a la experiencia sensorial que representa tocar el barro.</p>

**Carta Descriptiva**  
**Model-arte con barro**

- Saludo y bienvenida
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Instrucciones de la actividad
- Ejercicio arteterapéutico.
- Retroalimentación

**Sesión 13 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	20 min	<p><i>“Formación de equipos y reconocimiento de materiales”.</i></p> <p>Los facilitadores utilizarán el <b>método de cooperación en el aula</b> para que los participantes elijan cómo acomodarse en el salón para realizar la actividad. Así mismo les pedirán a los participantes dividirse en dos grupos formando 2 equipos de trabajo con la misma cantidad de integrantes.</p> <p>Los facilitadores proporcionarán el material que se utilizará en la dinámica distribuyendo para cada equipo cinco kilos de arcilla (barro cerámico) y se dividirán en partes iguales cubriendo el número de integrantes por equipo.</p>	<p>1.- 10 kilos de arcilla (barro cerámico).</p> <p>2.- 2 atomizadores de agua.</p> <p>3.- 30 tablas de ¼ de macocel</p> <p>4. Papel periódico</p>	<p>Replantear los métodos de trabajo cotidiano fomentando nuevos <b>factores de convivencia</b>.</p> <p>Observar la efectividad del <b>método de cooperación en el aula</b>.</p> <p>Observar y ratificar las alianzas que existen en el grupo y al mismo tiempo los miembros rechazados.</p>

Instrucciones de la actividad	10 min	<p><i>“Instrucciones”</i></p> <p>Una vez que los equipos estén conformados se les pedirá a los participantes que realicen una escultura de barro de forma libre y posterior a que la consideren haberla terminado en un cincuenta por ciento, el facilitador les pedirá que la pasen a su compañero de lado derecho, de tal forma que ningún miembro del taller tenga su pieza y tengan entonces la pieza de otro compañero.</p> <p>Después, el facilitador les pedirá que con todo respeto y pensando que “esa es su pieza”, le agreguen elementos nuevos con más barro, o bien si así lo desean y consideran no agregarle nada. Así este movimiento se realizará varias veces, coincidiendo con el número de participantes de la sesión, hasta que la pieza que originalmente inició cada participante regrese a ellos con las modificaciones que le hicieron los compañeros. Por último podrán añadirle algo más o elegir dejarla como esté.</p>	Ninguno	Observar la actitud que muestran los participantes ante los <b>ejercicios directivos</b> que impliquen un proceso.
Ejercicio arteterapéutico	40 min	<p><i>“Model-arte”</i></p> <p>Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyaran a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando estas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”.</p> <p>El niño participara en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	Ninguno	Disminuir <b>resistencias en torno a la creación artística</b> (basado en el prejuicio social que solo los virtuosos pueden ser artistas) facilitando una técnica para la experimentación creativa. Iniciar la temática sobre nuevas habilidades de convivencia.

Cuidado del trabajo	10 min	<p><i>“Cuidando mi creación”</i></p> <p>Una vez que los niños han terminado su trabajo se les pedirá que lo coloquen en un lugar seguro, de tal manera que pueda secarse sin que corra el peligro de romperse o dañarse.</p> <p>El facilitador se asegurará de que los trabajos puedan secarse y/o guardarse para evitar maltratos.</p>	Ninguno	Reafirmar el <b>método de cooperación en el aula</b> , de límites y reglas establecido desde la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el de los demás.
Limpieza del área de trabajo.	20 min	<p><i>“Limpiando mi área de trabajo”</i></p> <p>Se le pedirá a cada participante que colabore en el orden y limpieza de su área de trabajo.</p>	<p>1.- 10 trapos para limpiar.</p> <p>2.- 2 trapeadores.</p> <p>3.- Papel periódico.</p> <p>4.- Agua.</p>	Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b> y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina.
Retroalimentación	18 minutos	<p><i>“Los otros en mí”</i></p> <p>Cada participante hará una reflexión de la pieza que regresó a ellos después de haber girado en torno a los otros y comentarán sus opiniones sobre de la dinámica. El orden de participación será voluntario, pero si no hay participación los facilitadores lo asignarán de acuerdo a un sorteo (se harán papelitos con el número correspondiente a cada equipo: los unos, los dos, los tres y así sucesivamente dependiendo el número de equipos, de tal manera que se saque un papelito para saber qué equipo iniciara la participación y quienes le seguirán).</p>	Ninguno	Conocer los efectos que provoca la intervención de otras personas en un trabajo que reconoces como propio.

**Carta Descriptiva**  
**Dibujo libre sobre “una sola” hoja de opalina con acuarelas**

- Saludo y bienvenida
- Adecuación del espacio y montaje de la exposición
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Retroalimentación

**Sesión 14 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	10 min	Adecuación del espacio Los facilitadores utilizaran el <b>método de cooperación en el aula</b> para que los participantes elijan como acomodarse en el salón para realizar la actividad.	Ninguno	Observar que tan afianzado esta el <b>método de cooperación en el aula</b> en la cotidianidad de los participantes.
Instrucciones de la actividad	15 min	<i>“Instrucciones y reconocimiento de materiales”</i> Una vez que hayan decidido la forma trabajar se les pedirá que realicen un dibujo libre en una sola hoja de papel opalina tamaño carta de manera individual y que sólo se les dará una hoja bajo el argumento “circunstancial” de que no hay mas hojas. Se colocará una mesa con materiales para que cada participante escoja con qué quiere hacer su dibujo. Cada participante pasará a la mesa a elegir con que material trabajará. <i>Nota aclaratoria: Este ejercicio fue planteado para contrastar la elaboración de la pieza cuando existe una cantidad ilimitada de materiales, es decir, la posibilidad de hacer muchos dibujos o</i>	1.- 35 lápices de madera, 34 gomas y 35 sacapuntas. 2.- 150 lápices de madera de diferentes colores. 3.- 159 crayolas	Observar las reacciones que tienen los participantes al verse limitados con la cantidad de dibujos que podían hacer.

		<i>muchas veces el mismo dibujo, con la imposición al limitar el material a una sola hoja para realizar la pieza, es decir, solo se puede hacer un dibujo y nada más.</i>	de diferentes colores. 4.- 30 paquetes de acuarelas. 5.- 30 pinceles escolares. 6.- 100 hojas de opalina blanca. 7.- 15 recipientes para agua. 8.- 15 recipientes para pintura	
Ejercicio arteterapéutico	50 min	<i>“Dibujo libre”</i> Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyarán a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando estas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”. El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.	Ninguno	Analizar una situación donde el participante se enfrente a la condición de un ejercicio único e irrepetible. Observar la actitud de los participantes después de las sesiones

				anteriores y cómo estas pueden influir conductualmente indicando nuevas <b>habilidades sociales</b> o bien si ha mejorado o no la calidad en los ejercicios plásticos.
Cuidado del trabajo	15 min	<p><i>“Cuidando mi creación”</i></p> <p>Una vez que los niños han terminado su trabajo se les pedirá que lo coloquen en un lugar seguro, de tal manera que pueda secarse sin que corra el peligro de romperse o dañarse.</p> <p>El facilitador se asegurará de que los trabajos puedan secarse y/o guardarse para evitar maltratos.</p>	Ninguno	Reafirmar el <b>método de cooperación en el aula</b> de límites y reglas establecido desde la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el de los demás.
Limpieza del área de trabajo.	15 min	<p><i>“Limpiando mi área de trabajo”</i></p> <p>Se le pedirá a cada participante que colabore en el orden y limpieza de su área de trabajo.</p>	<p>1.- 10 trapos para limpiar.</p> <p>2.- 2 trapeadores.</p> <p>3.- Papel periódico.</p>	Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b> , y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan

				disciplina.
Retroalimentación	13 min	<p><i>“Cómo me siento, qué opino”</i></p> <p>El facilitador abrirá una sesión de opiniones respecto a la actividad realizada.</p>	Ninguno	Explorar el estado de ánimo de los participantes y el grado de aceptación a la sesión.
Recordatorio	2 minutos	Se les notificará a los participantes que deberán traer ropa adecuada para realizar una actividad en la que muy probablemente se mancharán la ropa, por lo que será importante que traigan ropa vieja, la cual pueda tirarse a la basura una vez terminado el ejercicio. También se les dirá que quien no traiga la ropa, no podrá participar en la actividad.		

**Carta Descriptiva  
Realizando un Mural**

- Saludo y bienvenida
- Adecuación del espacio
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Retroalimentación

**Sesión 15 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	20 min	<p>Adecuación del espacio</p> <p>Previo al inicio de la sesión, los facilitadores vaciarán el lugar para que quede libre de cualquier mueble escolar o de otro tipo. Posteriormente colocarán papel Kraft en pisos y paredes de tal manera que se cubra toda la superficie del salón o lugar donde se impartirá la sesión.</p> <p>Se acomodará en el centro del salón todos los materiales que se utilizaran en la sesión de tal manera que los participantes puedan escogerlos y utilizarlos libremente</p>	<p>1.- Papel kraft el suficiente para cubrir toda la superficie del salón aproximadamente 30mts.</p> <p>2.- 5 litros pintura acrílica (1 litro de los siguientes colores; azul, amarillo rojo, blanco y negro).</p> <p>3.- 30 brochas de 2 pulgadas.</p>	<p>Observar que tan afianzado esta el <b>método de cooperación en el aula</b> en la cotidianidad de los participantes.</p>

			<p>4.- Cinta canela</p> <p>5.- 30 recipientes para pintura.</p> <p>6.- 15 recipientes para agua.</p>	
Instrucciones de la actividad	15 min	<p><i>“Instrucciones y reconocimiento de materiales”</i></p> <p>Es importante recordar que al final de la sesión anterior se debió notificar a los participantes que deberán traer ropa adecuada ya que es probable se manchara durante esta sesión. Una vez que se haya adecuado el espacio cada participante pasará al centro del salón para elegir con qué color quiere iniciar la actividad. Es importante mencionar que cada participante sólo podrá tener un recipiente de pintura en este inicio de la actividad.</p> <p>Los facilitadores indicarán que se realizará un mural sobre la superficie de papel kraft y cada participante podrá intervenir de manera libre en cualquier parte del mural. Para iniciar la actividad cada participante estará en un lugar específico elegido por él, empezarán a pintar libremente en ese lugar. Ahora bien, referente a la pintura los participantes negociaran entre sí, para intercambiar los recipientes de las pinturas de tal manera que elijan el color que en ese momento quieran trabajar, siempre y cuando su compañero este de acuerdo en intercambiarlo, a su vez, si el objetivo es mezclar dos o más colores para crear otro nuevo buscarán hacerlo a partir del acuerdo con otros compañeros y así crear juntos el color deseado.</p> <p>Los facilitadores enfatizarán la importancia de negociar con los compañeros si es que se quiere intervenir otro espacio del mural que ya tenga algún dibujo de otro participante, de tal manera que</p>	<p>1.- Papel kraft, el suficiente para cubrir toda la superficie del salón aproximadamente 30mts.</p> <p>2.- 5 litros pintura acrílica (1 litro de los siguientes colores; azul, amarillo rojo, blanco y negro).</p> <p>3.- 30 brochas de 2 pulgadas.</p> <p>4.- Cinta canela</p> <p>5.- 30 recipientes para pintura.</p>	<p>Corroborar si las sesiones pasadas funcionaron para crear nuevas habilidades de convivencia.</p>

		el mural en general se convierta en un trabajo de colaboración de todos los participantes entre sí.	6.- 15 recipientes para agua.	
Ejercicio arteterapéutico	50 min	<p><i>“ Realizando un Mural ”</i></p> <p>Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyarán a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando éstas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”. El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	Ninguno	Observar si el nivel de agresión disminuye entre los participantes en actividades colaborativas.
Retroalimentación	20 min	<p><i>“Como me siento, que opino”</i></p> <p>El facilitador abrirá una sesión de opiniones respecto a la actividad realizada.</p>	Ninguno	Explorar el estado de ánimo de los participantes y el grado de aceptación al taller.
Cuidado del trabajo	15 min	<p><i>“Cuidando mi creación”</i></p> <p>Una vez que los niños han terminado el mural se les pedirá que dejen secar la pintura y que se sienten en el centro del salón en forma de círculo para realizar la retroalimentación. Los facilitadores esperaran hasta que la pintura se haya secado para poder retirar el papel de las paredes, El facilitador se asegurará del resguardo del mural para evitar maltratos o roturas del mismo.</p>	Ninguno	Reafirmar el <b>método de cooperación en el aula</b> , los límites y reglas establecidos desde la primera sesión con respecto al respeto por el trabajo propio y el de los demás.

**Carta Descriptiva**  
**Cierre del taller “Finaliz-arte” y comentarios finales de los alumnos**

- Saludo y bienvenida
- Adecuación del espacio
- Asignación de grupos. Los grupos se asignaron de acuerdo a la elección de los niños
- Retroalimentación
- Exploración de necesidades grupales e intercambio de opiniones respecto a todas las sesiones del taller.
- Cierre del taller

**Sesión 16 DURACIÓN TOTAL: 120 MINUTOS**

Contenido	Tiempo	Dinámica	Materiales	Objetivo
Adecuación del espacio	10 min	<p><i>“Adecuación del espacio”</i></p> <p>Antes de iniciar la sesión los facilitadores tendrán que tener a la mano todos los trabajos realizados durante todo el taller clasificándolos por el nombre de cada participante, en el caso de los colectivos se clasificarán de la misma manera.</p> <p>Los facilitadores les pedirán a los participantes que se acomoden en círculo en el salón para realizar la actividad.</p>	Ninguno	Reafirmar la habilidades logradas en el taller
Lluvia de ideas	10 min.	<p><i>“Lluvia de ideas”</i></p> <p>Conocer las sensaciones, opiniones y experiencias que les generó el taller.</p>	Ninguno	Detectar si en los integrantes existe un clima de aceptación y confianza al taller por medio de sus expresiones verbales y no verbales.

Instrucciones de la actividad	10 min.	<p><i>“Instrucciones”</i></p> <p>En esta actividad se hará una colección de experiencias a lo largo de todo el taller, cada participante tiene una impresión y una vivencia diferente de lo que pasó en las sesiones, por lo tanto se planteará la idea de compartir y retroalimentar estas experiencias.</p> <p>Los facilitadores les pedirán a los participantes que realicen un dibujo individual en hojas opalina en donde plasmen o representen su experiencia en el taller y lo que esté les ha dejado.</p> <p>Se acomodarán en el centro del salón todos los materiales que se utilizarán en la sesión, de tal manera que los participantes puedan escogerlos y utilizarlos libremente.</p>	Ninguno	<p>Observar las expresiones no verbales de los participantes con respecto al taller. Utilizar el dibujo como medio de expresión no verbal para abordar la experiencia que vivieron en todas las sesiones del taller</p>
Ejercicio arteterapéutico	30 min	<p><i>“Finaliz-arte”</i></p> <p>Una vez que inicien la actividad los facilitadores apoyarán a los niños en lo que necesiten. Es importante contestar a manera de <b>reflejo</b> a las preguntas de los niños, evitando responder cualquier juicio que el niño pida al facilitador sobre su trabajo. Cuando éstas se refieran al manejo de los materiales, el facilitador explorará la respuesta del niño a la pregunta: “¿Cómo lo harías tu?”. El niño participará en la construcción de la respuesta y el facilitador sabrá si lo hace por desconocimiento o por querer llamar la atención.</p>	<p>1.- 35 lápices de madera, 34 gomas y 35 sacapuntas.  2.- 150 lápices de madera de diferentes colores.  3.- 159 crayolas de diferentes colores.  4.- 30 paquetes de acuarelas.  5.- 30 pinceles escolares.  6.- 100 hojas de opalina blanca.</p>	<p>Observar la actitud de los participantes después de las sesiones anteriores y como estas pueden influir conductualmente indicando nuevas <b>habilidades sociales</b> o bien si ha mejorado o no la calidad en los ejercicios plásticos.</p>

			7.- 15 recipientes para agua.  8.- 15 recipientes para pintura.	
Limpieza del área de trabajo.	20 min	<i>“Limpiando mi área de trabajo”</i> Se le pedirá a cada participante que colabore en el orden y limpieza de su área de trabajo.	1.- 10 trapos para limpiar. 2.- 2 trapeadores 3.- papel periódico	Observar la eficacia del <b>método de cooperación en el aula</b> , y la convivencia de los niños en torno a actividades que representan disciplina.
Retroalimentación y cierre.	40 minutos	<i>“Elección de trabajos y cierre general del taller”</i> Se les pedirá a los participantes que elijan individualmente los trabajos que desean presentar en la exposición a realizarse en el espacio seleccionado, se les recordará que se invitará a los padres de familia y las autoridades de la escuela. Es importante mencionarles a los niños que es completamente voluntaria la participación de la exposición, que en el dado caso de que no quieran exponer se respetará su decisión. Será fundamental que los facilitadores realicen un montaje adecuado de los trabajos respetando espacios, luz y orden cronológico de la realización de las piezas colocando las cedulas correspondientes o fichas técnicas de las piezas (nombre del autor, título, técnica y año).	Ninguno	Hablar de las emociones y situaciones que se generaron, recapitulando las experiencias, con el objetivo de que los participantes reflexionen lo aprendido del taller y su participación hacia un proceso de autoconocimiento.

Nota: Las figuras 1 y 2 son la fusión de las fases 1 , 2 y 3 del ejercicio de garabateo.

Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3 (Lamina 1)



Fig. 3 (Lamina 2)



Fig. 4



Fig. 5 y 6



Fig. 7



Fig. 8



Fig. 9



Fig. 10

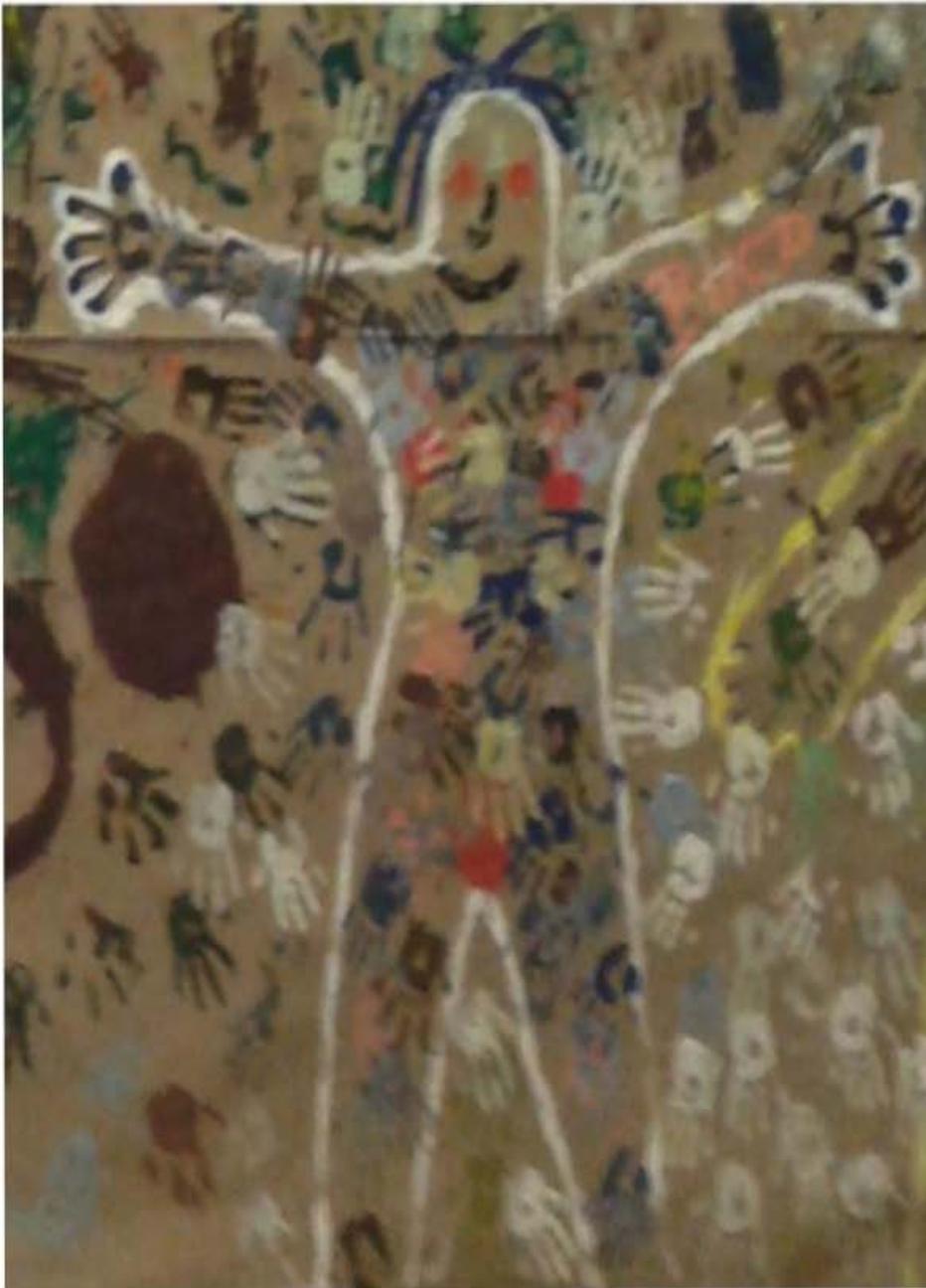


Fig. 11



Fig. 12



Fig. 13



Fig. 14

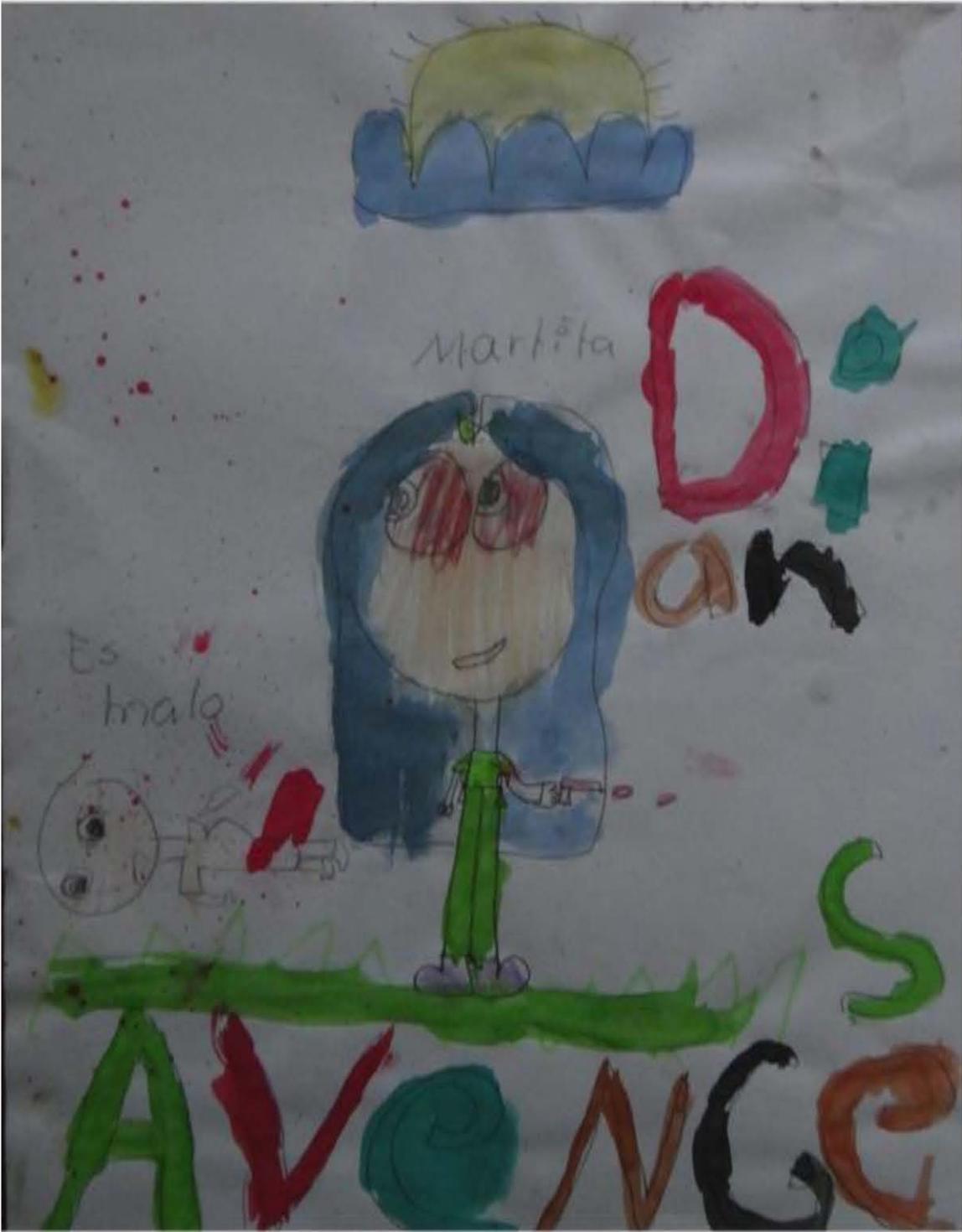


Fig. 15



Fig. 16



Fig. 17



Fig.18



Fig. 19



Fig. 20



Fig. 21



Fig. 22 y 23



Fig. 24



Fig. 25



Fig. 26



Fig. 27.



Fig. 28

