



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA
PREVENCIÓN Y DISMINUCIÓN DEL BULLYING EN NIÑOS
DE 10 A 12 AÑOS DESDE LA TERAPIA NARRATIVA Y LA
TERAPIA DE JUEGO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
PRESENTAN:

Carrillo Álvarez Estefanía

Peñaloza Arreola Enrique Alberto

DIRECTORA: Mtra. María Rosario Espinosa Salcido

DICTAMINADORES: Mtra. Ofelia Desatnik Miechimsky

Lic. María de los Ángeles Campos Huichán



Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. México, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS ESTEFANÍA

A DIOS... Gracias Dios porque me has permitido llegar hasta donde estoy ahora, no solo en el ámbito académico, sino en todos los sentidos. Gracias porque nunca me has dejado sola y me has permitido conocerte aún más, porque tus promesas se han visto reflejadas en mi vida. Estoy segura que no me soltarás de tu mano... ¡GRACIAS POR BENDECIRME TANTO!

A MI MAMÁ... Gracias por darme la vida, cuidarme, apoyarme a cumplir mis metas y por estar a mi lado en mis alegrías, en mis tristezas, así como en mis logros. Gracias por siempre motivarme a ser mejor y a poner todo en manos de Dios y él cumple nuestros sueños. ¡TE AMO MUCHO!☺

A MI PAPÁ... Gracias por apoyarme en este camino y aunque a veces parecía muy largo me has enseñado que hay que luchar por lo que uno quiere. Gracias por cada día que me llevaste a la escuela, el verte un ratito me ponía muy feliz ¡TE AMO PA!

A MIS ABUELITAS... Gracias por apoyarme y darme ánimos cada día para seguir adelante ¡LAS AMO!

A MIS AMADOS PRIMITOS... Gracias Pablito, Marijo y Axel por ser mis pequeños motores y volver a ser niña cuando estoy con ustedes. Son una gran bendición del cielo. Ustedes son mi motivación para ayudar a muchos niños que lo necesitan ¡LOS AMO DEMASIADO PEQUEÑOS!

A MI AMIGO Y COMPAÑERO EN ESTE TRABAJO... Gracias Kike porque me has apoyado tanto desde que decidimos empezar con esta tesis, agradezco tanto a Dios por tu vida y por permitirnos trabajar en esto juntos. Gracias por tener siempre una palabra de aliento o una escritura para compartirme cuando sentía que ya no podía. Gracias por ser mi colega, mi gran amigo y ahora mi hermano en fe. Sigue luchando por cada cosa que te propongas, pero no te sueltes de la mano de Dios, pon todos tus planes ante él y el cumplirá cada anhelo de tu corazón. ¡TE QUIERO MUCHO! ** Luc. 18:27 **

A MIS MAESTRAS... Gracias a cada una por el tiempo, dedicación e interés a este trabajo. Gracias por su apoyo y cada conocimiento que me han brindado durante este camino. Gracias por ser parte de esta etapa de mi vida. ¡MI GRAN ADMIRACIÓN HACIA USTEDES!

A MIS AMIGAS Y AMIGOS... Gracias a cada uno por estar al pendiente de este proceso y animarme tanto a concluirlo. Gracias por sus oraciones por nosotros ¡LOS AMO!

A MIS PACIENTITOS... Gracias pequeñitos porque ustedes me han hecho darme cuenta que cualquier esfuerzo se ve reflejado en ustedes, al trabajar juntos me doy cuenta que todo ha valido la pena.

“Llámame y te responderé, y te anunciaré cosas grandes y misteriosas que tú ignoras” Jer.33-3

AGRADECIMIENTOS ENRIQUE

Quiero dedicar esta tesis a Dios gracias por darme la bendición de terminar esta trabajo al lado tuyo, gracias por dejarme conocerte y haber transformado mi vida, gracias por dejarme cumplir este sueño contigo, gracias por darme la sabiduría y abrir mi mente para poder escribir y entender estas terapias, gracias por permitirme hacer esta tesis con mi gran amiga, gracias Dios por todo lo que has hecho por mí.

“Deleitete en el señor y el cumplirá los deseos más profundos de tu corazón”

Salmos 37:4.

Gracias a mi familia por haberme apoyado en este sueño de hacer la tesis; gracias a mi mamá, a mi abuelita, a mi tía, a mi tío y a mis hermanos por creer en mí, sé que este proceso fue difícil pero no imposible. Gracias por demostrarme de muchas formas su interés y su amor por este trabajo y por animarme en todo momento.

Gracias a mi mejor amiga Fany por compartir este sueño conmigo, por estar ahí en todo momento y jalarme las orejas cuando no le estaba echando ganas, gracias por creer en mí, sé que al principio nos costó un poco de trabajo el ponernos de acuerdo para hacer la tesis, pero después nos complementarnos muy bien. Gracias por ser mi colega, mi compañera y lo más especial mi mejor amiga. Hoy Dios nos da la bendición de terminar esta aventura juntos. Sigue adelante y cumple todos tus objetivos, gracias por ayudarme y levantarme cuando me costó mucho trabajo el primer año de la carrera, gracias por cada risa, por cada disgusto, por cada desvelo en buscar información y por no darte por vencida en esta aventura. Te quiero mucho.

Gracias a todos esos maestros que marcaron mi vida como psicólogo, por enseñarme a ser responsable y vivir la psicología en cada clase. Gracias a un gran maestro que a pesar de que no esté ya físicamente marco mucho mi vida, Luis Estrevel gracias por cada consejo y por las palabras que un día me dijiste, nunca las olvidaré: “Siempre lucha por más y no te conformes con lo que tienes”. Gracias a la Dra. Coffin que me enseñó cómo ser un buen terapeuta. Gracias maestra Ángeles por enseñarme tantas cosas y por tomar el reto de tomarnos en cuarto semestre y conocernos. Gracias maestra Azucena por enseñarme a ser más analítico. Gracias maestra Rosario por creer en mí y enseñarme estas dos bonitas terapias: la terapia de juego y la terapia narrativa. Gracias por todo su apoyo y por corregirme cuando me equivocaba.

¡MUCHAS GRACIAS A CADA UNO!

“El señor tu Dios está en medio de ti, él es poderoso y te salvará. El señor estará contento de ti, con su amor te dará nueva vida en su alegría cantará como en día de fiesta.”Sofonías 3:17.

CONTENIDO

	PÁG
CONTENIDO.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
EL FENÓMENO DEL BULLYING.....	6
1.1 Antecedentes.....	6
1.1.1 Plano internacional.....	6
1.1.2 Ámbito nacional.....	8
1.2 Definición del concepto y cómo se ha abordado.....	11
1.3 Mitos y costumbres alrededor del Bullying.....	19
CARACTERÍSTICAS PRESENTES EN EL BULLYING.....	24
2.1 Tipos de Bullying.....	24
2.1.1 Físico.....	25
2.1.2 Verbal.....	25
2.1.3 Psicológico o Gesticular.....	26
2.1.4 Social.....	26
2.1.5 Otros tipos de bullying.....	27
2.2 Características de los agresores, víctimas y observadores.....	27
2.3 Factores de riesgo.....	32
2.4 Efectos o consecuencias del Bullying.....	37
ENFOQUES LÚDICOS Y NARRATIVOS.....	43
3.1 El juego.....	43
3.2 Terapia de Juego.....	45
3.3 Poderes terapéuticos de la Terapia de Juego.....	47
3.4 Enfoques teóricos en la Terapia de Juego y sus aplicaciones.....	51
3.4.1 Modelos psicodinámicos.....	51
3.4.2 Modelos humanistas.....	57
3.4.3 Modelos sistémicos.....	63
3.4.4 Modelos emergentes.....	67
3.5 La terapia narrativa: como intervención para el Bullying.....	70
3.5.1 El enfoque narrativo.....	70
3.5.2 Terapia narrativa con niños.....	77

3.5.3 Eficacia de prácticas narrativas en niños	81
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y DISMINUCIÓN DEL BULLYING	86
4.1 Justificación	86
4.2 Metodología	87
4.3 Cartas descriptivas	89
CONCLUSIONES	200
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una gran diversidad de problemas psicológicos dentro del contexto escolar, uno de los que ha cobrado mayor importancia en estos tiempos es el acoso escolar o comúnmente llamado *bullying*, ya que cada vez con más frecuencia nos enteramos a través de los diferentes medios, de casos en que los niños son agredidos en el ámbito escolar por sus propios compañeros, trayendo consigo consecuencias graves e inclusive en algunos casos ocasionándoles la muerte.

Aunque dicho fenómeno ha tenido una gran trascendencia desde tiempos remotos, con frecuencia, la violencia en la escuela se asocia a situaciones como la indisciplina, peleas y juegos, ya que este tema se ha convertido en una moda, debido a la falta de información que se ha dado en los medios de comunicación y esto ha conllevado a crear una confusión. También en muchas escuelas se sigue considerando el *bullying* como un problema personal, en el cual el alumno y sus padres son los únicos responsables de poner fin a esta problemática (Rincón, 2011).

Asimismo, con el paso de los años dicha violencia ha sido vista como algo natural y que no conlleva a consecuencias graves, puesto que en México no existe una ley que sancione a los actores que participan en este fenómeno, sólo se han generado algunas políticas y programas generales como lo mencionan Gamboa y Valdés (2012), pero desde una perspectiva psicológica este problema acarrea diversos factores de riesgo para la salud mental de los niños y puede llegar a propiciar la aparición de problemas psicológicos, patologías e inclusive trastornos graves para el pleno desarrollo del pequeño.

Por lo anterior, se puede decir que el *bullying* es un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones psicológicas, físicas o sociales, repetidas, que sufre un niño en el entorno escolar por sus compañeros. Es sustancial distinguir este fenómeno de otras acciones violentas, como por ejemplo, una pelea entre compañeros, para ello es necesario reconocer dos características que identifican el acoso escolar: 1) La existencia intrínseca de una relación de poder (dominio-sumisión) que tiene uno o varios agresores sobre otro u otros que son agredidos o acosados, 2) En el acoso, las situaciones de agresión se presentan de manera repetida y con la intención de lastimar al otro (Cepeda, Pacheco, García. & Piraquive, 2008).

Aunado a esto, el bullying puede abordarse desde tres campos de estudio: desde la Salud, como un problema médico, psicológico y físico, desde el campo de la Sociología como un fenómeno o hecho social que afecta la convivencia en el ámbito escolar y trasciende al ámbito familiar y a la comunidad o sociedad en la que se presenta y desde el área del Derecho como una conducta antisocial llevada a cabo por menores de edad con poca o nula regulación al respecto (Gamboa y Valdés, 2012).

Por tal motivo se puede decir que el bullying hace partícipe a toda la sociedad, porque no sólo es responsabilidad de la escuela, de los maestros o de los padres, ya que todos hemos sido actores de dicho fenómeno. Por ello como psicólogos nos hemos interesado en dicho problema para aportar algunas estrategias con las que se puede prevenir el bullying desde una temprana edad, ya que aunque se han realizado diferentes investigaciones desde los diversos campos de estudio antes mencionados, se puede ver que el tema es muy extenso y complejo.

La psicología se ha abocado a estudiar este fenómeno desde sus diferentes perspectivas teóricas como por ejemplo: el psicoanálisis, el humanismo, el cognitivo conductual, o la Gestalt, entre otros (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011; Córdova, 2013), pero -en su mayoría- dichos estudios solamente son realizados en la etapa de la adolescencia, donde se presenta mayor difusión de casos sobre el bullying, pero se debe recordar la importancia de intervenir desde etapas más tempranas como la niñez e incluso la etapa escolar y preescolar.

Por ello nuestra propuesta como psicólogos, para abordar dicha problemática es dar a conocer un taller psicoterapéutico para niños de quinto y sexto grado de primaria desde la terapia de juego y la terapia narrativa, ya que estas dos corrientes teóricas han sido eficaces para el tratamiento de diversos problemas psicológicos en niños (Rioja y Pinto, 2008); por ejemplo: la terapia narrativa permite a los pequeños tomar distancia del problema y de esta manera deconstruir la historia saturada por el problema para co-crear historias alternativas junto con el terapeuta que ayuden al niño a incluir una nueva definición de sí mismo y de su problema. Asimismo la terapia de juego permite que exista una interacción lúdica mediante estrategias alegres que impliquen juegos, imaginación, misterio, magia, simbolismo, etc. y de esta

manera se crea un gran interés por parte de los niños para la resolución de situaciones difíciles.

Finalmente, consideramos que esta propuesta es tanto una medida de prevención ante el bullying, como un espacio para detener este fenómeno en niños escolares.

A continuación se presenta un panorama del contenido de los capítulos que conforman la presente tesis:

En el primero de ellos se presentan los antecedentes del bullying, las diversas definiciones que se han ido dando a través del tiempo y se describe cómo se ha ido desarrollando esta problemática en diferentes países del mundo y en México, así como los mitos y costumbres que giran en torno a este tema.

El segundo capítulo se centra en los diferentes tipos de bullying categorizados en cuatro áreas, también se describirán las características del triángulo que existe en dicho problema, los roles presentes, los factores de riesgo y las consecuencias del mismo.

En el tercer capítulo se revisa la importancia del juego y los efectos curativos que este tiene en los niños, a su vez se abarcarán la terapia de juego desde diferentes modelos teóricos y la terapia narrativa, ya que ambas utilizan métodos lúdicos en el trabajo de diversos problemas psicológicos con niños.

Por último, en el cuarto capítulo se expondrá la propuesta de un taller de intervención para la prevención del bullying aplicando la terapia narrativa y la terapia de juego.

I

EL FENÓMENO DEL BULLYING

1.1 Antecedentes

1.1.1 Plano internacional

Los estudios sobre el fenómeno del acoso o de la intimidación entre alumnos fueron realizados al principio de los años setenta, en los países escandinavos por Dan Olweus, en esos tiempos se creía que este tipo de violencia era algo pasajero propio de la infancia, y no se conocía la dinámica que caracteriza este fenómeno, ni tampoco se preveían las consecuencias nefastas que podía ocasionar. Pero el suicidio de tres muchachos de entre 10 y 14 años, víctimas del acoso escolar en el norte de Noruega en 1982, sensibilizó la opinión pública al sufrimiento que algunos alumnos pueden padecer en la escuela (Olweus, 1999 citado en Rincón, 2011). Esta tragedia cuestionó igualmente la responsabilidad de los adultos en el ámbito escolar y trajo como consecuencia la implantación de un Programa Nacional de Lucha Contra la Intimidación Escolar, el cual aportó resultados alentadores. Desde entonces, muchos programas han sido realizados en diferentes países de Europa, así como en Japón, Australia, Estados Unidos y Canadá (Rincón, 2011).

Pérez (2013) apoya que fue Dan Olweus y Peter Paul Heinemann quienes dieron el primer paso en la realización de las primeras investigaciones, despertando así un gran interés en todo el mundo. Con el paso de los años y principalmente en las grandes ciudades europeas y asiáticas aparecieron los primeros programas y estrategias de intervención en los distintos grados escolares para tratar de minimizar los efectos de lo que más tarde se conocería como *bullying*. Al principio, muchos de estos estudios solo se centraron en una definición que se pudiera adecuar perfectamente al fenómeno en cuestión, para después focalizar su atención en la incidencia del mismo.

Más tarde, durante los años ochenta, en países como Alemania, Francia y Portugal comenzaron a aparecer nuevos avances sobre el tema del acoso escolar con el descubrimiento de que este problema también se relacionaba con la violencia de género, ya que algunos profesionales encontraron estadísticas donde los hombres eran más proclives a practicar este tipo de patrones de conducta en comparación con las mujeres (Pérez, 2013).

Es importante señalar que algunos países del continente europeo veían el bullying como algo esporádico debido a que no era considerado como un problema que requiriera una pronta intervención, sino como parte de la diversión y desarrollo de los alumnos donde eran tomadas en cuenta la edad, el grado, el número de sanciones que el estudiante tenía dentro del colegio, el tipo de escuela e inclusive la zona en que ésta se encontraba ubicada, entre otros (Pérez, 2013). Pero no hay que dejar de lado lo citado por Puente (2011) el cual señala que desde 1989 en el Reino Unido existe una línea directa a la que acuden aquellos que quieran consejos sobre situaciones de bullying.

Asimismo, Ortega (2010) menciona que el Consejo de Europa acogió en 1987 el Primer Congreso Internacional sobre el bullying, que se organizó en Stavanger, Noruega, con el propósito de crear interés en el tema y desarrollar conciencia en Europa Occidental entre los investigadores, profesionales y responsables políticos, ya que pocos de los investigadores presentes en dicho congreso estaban familiarizados con el tema del bullying.

En el mismo año, Luis (2010) señala que en el mundo se han registrado casos de extrema violencia escolar, estos hechos suscitados a partir de la década de los 90, representan crímenes perpetrados por estudiantes, que en su mayoría se ubican en edades entre los 11 y los 20 años. Entre tales acontecimientos, se encuentran las matanzas escolares dadas a conocer en el mundo a finales del siglo pasado y principios del presente, actos en los que niñas, niños y adolescentes han protagonizado crueles homicidios con armas blancas o incluso masacres con armas de fuego en contra la comunidad estudiantil. Entre los países que principalmente han tenido estos trágicos episodios, se encuentran, Estados Unidos, el cual lleva el récord en actos violentos registrados en sus escuelas, le sigue Argentina, España, Finlandia, también Escocia, Japón y algunos países de África (Univisión, 2009), pero no hay que dejar de lado que esto también puede suceder en otros países.

Respecto a esta problemática del bullying, existen diversas investigaciones y publicaciones alrededor del mundo que ofrecen información sobre las características, existencia, prevalencia, aspectos que la rodean, factores que la potencializan, herramientas bajo las cuales se puede determinar su existencia, los grupos de edad y características sociales de quienes están inmiscuidos en la misma. De igual manera, autores con experiencia en el tema

educativo, social, sociológico y psicológico muestran a través de estudios científicamente comprobados el impacto que tiene este fenómeno en el ámbito educativo y ofrecen a partir de todo lo anterior estrategias de enfrentamiento y solución.

1.1.2 Ámbito nacional

Cabe resaltar que en nuestro país el bullying no es un concepto reciente o nuevo, porque ha estado presente en escuelas mexicanas, ya que la desigualdad de poder entre pares siempre ha existido. A su vez con el paso de los años y con la aparición de nuevas tecnologías y distintos medios de comunicación este concepto se ha ido deformando, debido a que en la sociedad se piensa que el bullying o el acoso escolar es sinónimo de otros conceptos como violencia familiar, violencia en el trabajo, entre otros.

En México, Guevara (2000), inició investigaciones sobre el acoso escolar y menciona que las escuelas no están preparadas para su manejo, de acuerdo con esto Yescas (2013) señala que entre las escasas investigaciones se encuentran la de Gómez (1996) sobre violencia escolar en primaria y la de Prieto (2003) en secundaria. A su vez otros investigadores como Cobo y Tello (2008) y Jiménez (2009) han realizado estudios al respecto enfocándose principalmente en identificar y describir el fenómeno (citado en Domínguez y Manzo, 2011).

Debido a esta problemática del bullying, cada vez se detectan más jóvenes dentro de las escuelas, principalmente en el noroeste y norte de la República Mexicana, en ciudades como las de Baja California, Guadalajara y Tamaulipas, viviendo acoso escolar por parte de sus compañeros. Las autoridades municipales y estatales únicamente han indicado algunos pequeños avances en el control de dicho problema por parte de los maestros y del personal administrativo; sin embargo las malas bromas o acciones de los agresores continúan pasando a un segundo plano (Pérez, 2013).

Aunque se sabe que el acoso escolar es un fenómeno que ocurre tanto en escuelas públicas como privadas por igual, se han realizado algunas investigaciones donde se demuestra que en el Distrito Federal las primarias y secundarias de la delegación Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Iztacalco y Cuauhtémoc son las que tienen mayor índice de violencia de este tipo, es decir el 44% de los alumnos de educación básica están en situación de bullying, ya sea como víctimas, agresores u observadores, esto de acuerdo con un estudio hecho a primarias,

secundarias y centros de desarrollo infantil preescolares del D.F (Recuperado el 9 de septiembre de 2014 de: www.publimetro.com.mx).

No obstante, como lo menciona Pérez (2013) en México los padres siguen mostrando una falta de información al no percatarse del comportamiento y la interacción de sus hijos con sus compañeros tanto dentro como fuera de las aulas, ya que solamente se muestran interesados por el rendimiento escolar de sus hijos; aunque no hay que dejar de lado que detectar el momento preciso en que se origina el bullying se ha vuelto difícil, ya sea porque el agresor comienza a aprender a disfrazar su agresión, o bien, por la carencia de atención de los propios padres.

Por esta razón, es necesario realizar más investigaciones sobre el tema de la violencia en las escuelas mexicanas, debido a que nos encontramos con una problemática que ya no se puede ignorar, por ello los investigadores se han interesado en realizar diversos estudios sobre este fenómeno en donde se han utilizado algunas estrategias metodológicas como la etnografía, los cuestionarios y las entrevistas. Sin embargo, otros estudios también han sido realizados mediante la metodología observacional, por ejemplo: Archundia en 2008 (citado en Domínguez y Manzo, 2011) encontró que la incidencia del bullying en México es del 77%, en los estudiantes de primaria y secundaria. En 2010, la CNDH, refiere que el bullying se presenta en la población escolar de primaria y secundaria, tanto en escuelas públicas y privadas. Asimismo, dada la creciente ola de violencia en nuestro país, estos índices se han incrementado, posicionando a México en el primer lugar con mayor violencia verbal, física, psicológica, y social entre alumnos de educación básica.

De igual manera, Mendoza y Santoyo citado en Sánchez (2013) desarrollaron un estudio de la evaluación conductual del *bullying*, en el cual se encontró que es posible determinar el desequilibrio entre víctima y agresores con la aplicación del índice de reciprocidad, indicando que son los agresores quienes comienzan los conflictos y no las víctimas que se involucran en ellos.

Asimismo, la Dra. Araceli Mingo Caballero realizó en 2008 un comparativo de acuerdo a información estadística sobre la violencia en los niños y jóvenes de México y otras partes del mundo enfrentan en sus casas y centros escolares, así como las características personales de

estos y los contextos en los que interactúan, de igual forma, toma referencias de distintas investigaciones en las que se establece el impacto del perfil social del individuo para jugar el papel de víctima o victimario en la situación antes planteada, su artículo deja como precedente la baja atención que se ha brindado en nuestro país a este fenómeno, que además de ser muy frecuente representa un grave problema social. Por otra parte, la doctora Elena Azaola Garrido, mostró claramente en su investigación la discriminación y violencia de género que se lleva a cabo en la escuela (Recuperado el 12 de agosto de 2014 de: <http://bullyingsuimpactoenelescenario.blogspot.mx/2011/03/antecedentes.html>).

De acuerdo con Harris y Petrie (citado en Cobo y Tello, 2008) el bullying de más alta incidencia se da en niños de 10 y 14 años de edad y disminuye conforme los niños se van haciendo mayores; sin embargo, se ha observado que en México la edad límite llega por lo común hasta los 15 y 16 años.

En el contexto nacional hasta hace poco no se tenían muchos datos que hicieran referencia específica al problema del bullying, actualmente se cuenta con algunos índices estadísticos publicados por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), el INEGI, y UNICEF; como por ejemplo según la CNDH en México tres de cada diez alumnos de educación básica han sido víctimas de acoso en la escuela, asimismo según el INEGI el 60% de los jóvenes entre 12 y 17 años que desertan de la educación media y superior han recibido maltrato por parte de alguno de sus compañeros, por ello se ha desarrollado el Programa Nacional Para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar, a nivel nacional (Cobo y Tello, 2008).

Aunado a esto, diversas dependencias gubernamentales como la Secretaría de Educación del Distrito Federal, la Procuraduría General de la República, la Cámara de Diputados, entre otras instancias federales y estatales, además de organismos privados, han alertado acerca de este problema de salud pública, por lo que se han tomado iniciativas para que el bullying se tipifique como delito, también dichas dependencias han implementado programas como Escuelas sin Violencia y han creado lugares como la Unidad Especializada para la Atención de Estudiantes Menores de dieciocho años víctimas del Delito en los Centros Escolares (Ibarra, 2014).

También otra medida que se ha tomado en México según Pérez (2013) es recurrir a la observación detallada de algunas aulas en distintas escuelas de la República, lo cual ha

permitido conocer las características de los individuos, sus acciones, actitudes y formas de vivir.

De igual forma Campuzano (2013) señala que debido a la frecuencia y gravedad de hechos violentos que han tenido lugar en diferentes centros educativos en México, se ha aumentado el número de campañas en contra del bullying, por ejemplo: Fundación Televisa creó una campaña a través de la transmisión de un video en el cual se declaran en contra del bullying, también realizaron una página electrónica que habla sobre el tema y da opciones para contribuir a disminuir el presente problema.

1.2 Definición del concepto y cómo se ha abordado

Por lo mencionado anteriormente es necesario tener clara la definición del bullying, debido a que existen diversas perspectivas, como por ejemplo la biológica, que homologa dicho concepto como una agresión donde una especie reacciona al sentirse amenazada por otra; la psicológica señala que el fenómeno implica una relación de poder de uno(s) por sobre otro(s); y sociocultural la cual trata de entender las motivaciones y sentidos más profundos del acoso. Estas diversas definiciones se han ido dando debido a que conforme han pasado los años se ha modificado dicho término, ya que muchos investigadores que se han dedicado a indagar el fenómeno, han tratado de dar una definición para dicho problema, como se puede ver con los siguientes autores.

En primera instancia el acoso continuo entre niños es un fenómeno muy antiguo, pero es a partir de los setentas que Dan Olweus inicia un estudio sistemático y completo de este tema y a su vez se comienza a considerar como un fenómeno con urgencia de atención, intervención y prevención (Elías, 2012), apoyado en estos estudios realizados Dan Olweus citado en Mignorance (2010) define por primera vez en 1978 los términos anglosajones de bully (que significa agresor o matón) y bullying (acción de agredir) “la victimización o maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques”. De esta forma se puede decir que el bullying es el término utilizado para hacer referencia al proceso de intimidación sistemática por parte de un niño hacia otro que no tiene posibilidad de defenderse.

A su vez Cerezo (1997), señala que la dinámica del bullying consiste en la violencia mantenida, mental o física, guiada por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar. Por otra parte, Calvo y Ballester (1999, citado en Ochoa y Ortega 2011) entienden el bullying como un proceso a través del cual un alumno se ve expuesto repetidamente en el centro escolar a acciones violentas desde físicas, psicológicas, sociales o verbales que son realizadas por otro u otros alumnos con mayor fuerza y poder, estas agresiones se inician con la intención de dominar y causar daño de diferentes formas a algún compañero.

Aunado a esto, Sullivan, Cleary y Sullivan (2003) mencionan que el acoso escolar es un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos o de manipulación por parte de una persona o varias contra otra persona, que normalmente duran cierto tiempo, es ofensivo y se basa en un desequilibrio de poderes.

No obstante, Voors (2005) señala que el bullying es un fenómeno que ocurre entre dos (o más) iguales, la semejanza más común reside en la edad, pero a pesar de esta coincidencia debe existir un desequilibrio de poder entre los participantes. Por último para Cepeda, Pacheco, García, y Piraquive (2008) este fenómeno se define como un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones psicológicas, físicas o sociales, repetidas, que sufre un niño en el entorno escolar por sus compañeros.

Conforme a las diferentes definiciones que se han mencionado se puede llegar a la conclusión de que no existe una definición universal, ya que resaltan factores comunes. Es importante reconocer que existen algunas características propias del bullying, como por ejemplo:

- 1) Las situaciones de agresión se presentan de manera repetida
- 2) Existe una intención de lastimar al otro
- 3) Se da solamente entre iguales y en el ámbito escolar
- 4) Existe una relación de fuerza y poder entre los participantes.

Debido a las características y a las definiciones antes mencionadas en el transcurso de este trabajo se tomará el acoso escolar y el bullying como un mismo concepto, ya que las dos

definiciones reúnen las características propias del fenómeno a explicar en la presente investigación.

Gracias a la información que se ha obtenido se puede observar que el fenómeno del bullying ha ido creciendo con el transcurso del tiempo, y no solamente ocurre en el ámbito internacional, sino también en el plano nacional, sin embargo en nuestro país en el ámbito legal no existe una pena que castigue a los actores del acoso escolar y no hay nada que lo sancione.

Algunos estudiosos se han preocupado por erradicar dicho problema que no sólo perturba a una persona, sino que afecta todas las esferas sociales que rodean a los actores de este suceso. A continuación se plasman algunas investigaciones que se han hecho en la búsqueda de propuestas de prevención así como en la práctica de soluciones dada la urgencia por solucionar, controlar, corregir y evitar que se siga propagando en todos los niveles escolares el bullying, de tal forma que diferentes contextos como: el socio-académico, político y psicológico han puesto más énfasis en este problema.

- Socio-académico

En el ámbito social algunos estudios ponen de manifiesto el aumento de la violencia en sus distintas formas y expresiones, creando así la necesidad de realizar estudios en los diferentes niveles educativos (Marín, 2002 citado en Yescas, 2013). Por otro lado, el ámbito académico se ha dedicado a abordar dicho tema, ya que es el principal escenario donde aparece el bullying. Por ello, Ochoa y Ortega (2011) señalan que se han creado diversos programas para prevenir y disminuir la presencia del bullying, un ejemplo de ello es que la Secretaría de Educación del Distrito Federal junto con la Dirección Ejecutiva de Educación Básica y el Gobierno del Distrito Federal; desde el 2010 han puesto en marcha el Programa “Escuelas aprendiendo a convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares, BULLYING” por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa. El contenido del manual de dicho programa se divide en dos partes: los primeros tres capítulos corresponden a la convivencia escolar, Educación para la paz y los Derechos Humanos. La segunda parte incluye de manera más formal los procesos de intervención escolar de manera concreta y contiene actividades aplicables en distintos contextos sociales

y educativos, también en esta parte se busca desarrollar habilidades psicosociales (empatía, autoestima, asertividad, manejo de emociones y resolución creativa de conflictos) indispensables para la buena relación consigo mismos y con los demás. En el último capítulo se relata la experiencia en el diseño e implementación del proceso de intervención contra el maltrato y la intimidación escolar. Dicho manual es la base para la impartición de talleres, pláticas y conferencias para hacer frente a la problemática de acoso entre estudiantes.

De igual manera Trautmann (2008) afirma que existen intervenciones curriculares diseñadas para promover una actitud anti acoso en el salón de clases y ayudar a los niños a desarrollar habilidades para resolver conflictos; en estas intervenciones se incluyen videos, grupos de discusión por semanas, donde se incentiva la toma de conciencia del bullying entre los estudiantes y se promueve la adquisición de valores prosociales, como la tolerancia por las diferencias, cambio de actitud de los estudiantes con cambios en las normas del grupo, se promueve la asertividad para persuadir al agresor y la actitud activa de los testigos o espectadores. Asimismo se han aplicado intervenciones integrales como una totalidad, que son de tipo multidisciplinario y se realizan en distintos niveles en la organización del colegio. Este tipo de intervención asume el bullying como un problema sistémico que reclama solución a distintos niveles y no sólo en una actividad en clase y busca influir e intervenir con distintas actividades en todo el ambiente escolar e involucrar a individuos, víctimas, agresores, grupos de pares, salones de clases, profesores, administración, familias en general y familias de víctimas y agresor.

También este mismo autor menciona que existen intervenciones de entrenamiento de habilidades sociales en forma individual basadas en cambios cognitivos y de comportamiento. Aunque con este tipo de intervenciones se ha visto que los mejores resultados se han obtenido de los niños más pequeños y de las víctimas, pero en los agresores no han mejorado el problema del acoso escolar (Trautmann, 2008).

Caurcel (2008, citado en Montañés, Bartolomé y Montañés, 2009) propone como solución poner en juego los mecanismos de regulación emocional y, por tanto, incorporar actividades de educación de sentimientos para afianzar las estrategias de solución de conflictos de manera negociada y cooperativa. En la misma línea, Díaz Aguado (2004) y Lucía (2008) proponen medidas orientadas a conseguir una escuela democrática: construir un ambiente relacional

basado en normas y reglas, abierto al alumno; formar al profesorado en competencias técnico-pedagógicas inclusivas; ofrecer una gestión democrática y participativa; promover la formación permanente basada en la resolución de problemas; y promover iniciativas de intervención en la comunidad (Citado en Montañés et al. 2009).

En la actualidad se define que los programas deben partir de una política escolar global en la que la intervención tenga lugar a nivel de la escuela, del aula e individual, incidiendo en la prevención primaria. Por ello, Bausela (2008) propone como objetivos de estos programas dos niveles, a nivel global: generar un clima escolar de cooperación, generar actitudes negativas hacia la agresión, hacer conscientes a alumnos y profesores de la importancia y los efectos negativos del acoso; y a nivel individual: favorecer la toma de la perspectiva cognitiva del otro, y la percepción objetiva de estímulos. Del mismo modo Ochoa y Ortega (2011) dicen que es importante que el profesor realice un diario día a día en donde se puedan obtener datos fieles o indicios sobre el acoso, ya que las observaciones que recogen los maestros son básicas. Por esta razón, algunos países se han esforzado en crear un sistema nacional único del maltrato que reúna los datos parciales de diferentes sectores para lograr una visión lo más integral posible de este fenómeno. Sin embargo en México todavía no se ha logrado crear este registro.

- Político

Por otro lado uno de los ámbitos que se han preocupado por la erradicación de este problema es el político, ya que se han elaborado algunas leyes e iniciativas legales para sancionar a los implicados en el acoso escolar como por ejemplo:

Una iniciativa ante dicho problema fue presentada el 30 de Noviembre de 2010 por el Diputado Jorge Palacios Arroyo y el Diputado José Giovanni Gutiérrez Aguilar del Partido Acción Nacional donde clasifican en tres campos las consecuencias directas del bullying: escolares, personales y sociales. Con este proyecto se buscó reformar los artículos 5, 17, 63 y 74 de la Ley de Salud para el D.F.

Se adiciona la fracción XVI al artículo 5 de la Ley de Salud para el D.F., para quedar como sigue:

Artículo 5.- Para los efectos del derecho a la protección de la salud, se consideran servicios básicos de salud los referentes a:

XVI. “La prevención, detección oportuna y tratamiento a los escolares víctimas de la violencia escolar, conocido como Bullying”

Se adiciona la fracción ee) al artículo 17 de la Ley de Salud para el D.F., para quedar como sigue:

Artículo 17.- En las materias de salubridad general el Gobierno tiene las siguientes atribuciones:

ee) “Desarrollo de programas de salud contra la violencia escolar de fenómeno conocido como Bullying”

Se reforma el artículo 63 Fracción III de la Ley de Salud para el D.F., para quedar como sigue:

Artículo 63.- El Gobierno, en coordinación con las autoridades competentes fomentará y apoyará:

III. La creación de programas de atención médica a la salud mental, incluyendo programas especializados de apoyo psicológico para víctimas de violencia intrafamiliar, abuso infantil y **“violencia escolar”**

Se reforma el artículo 74, Fracción III, de la Ley de Salud para el D.F., para quedar como sigue:

Artículo 74.- Para procurar los objetivos de la promoción de la salud, especialmente en niños y jóvenes, el Gobierno impulsará, de conformidad las disposiciones legales aplicables en materia educativa, la aplicación de una asignatura específica en los planes y programas de estudio, que tenga como propósito la educación para la salud.

III. Orientar y capacitar a la población en materia de nutrición, prevención y combate de los problemas alimenticios, de salud mental, de **“violencia escolar”**, de salud bucal, educación sexual y reproductiva, planificación familiar, riesgos de automedicación, programas contra tabaquismo y alcoholismo, prevención de fármaco dependencia, salud ocupacional, salud

visual, salud auditiva, uso adecuado de los servicios de salud, prevención de accidentes, prevención y rehabilitación de la invalidez y detección oportuna de enfermedades, entre otros.

En dicho decreto se aprobó la modificación de la Ley de Salud Pública del D.F a los artículos 63 y 74 por la Cámara de Diputados, el día 24 de Febrero de 2011 y entró en vigor a partir de Abril de 2011 (Ochoa y Ortega, 2011).

De otra manera Ochoa y Ortega (2011) afirman que en todos los casos se debe llevar a cabo el desarrollo de un programa permanente de prevención e intervención puntual de acuerdo con la edad. Por ello, en el 2014 la Secretaría de Educación Pública, puso en marcha el portal www.acosoescolar.sep.gob.mx y una línea telefónica para atender, prevenir, dar información y recibir denuncias sobre el bullying. Esta página de internet cuenta con apartados para alumnos, docentes y familias, donde se dan algunas recomendaciones para cada uno de ellos.

Por otra parte, en otros estados de la República el gobierno se ha preocupado por impartir diplomados a los padres de niños de diversas edades para exhortar un ambiente de paz y armonía (Ochoa y Ortega, 2011). Aunado a esto, a nivel local en los 31 Estados y el Distrito Federal, se encontró que Nayarit, Puebla, Distrito Federal, Tamaulipas y Veracruz ya cuentan con legislación específica en la materia de bullying, mientras que en el resto de las Entidades Federativas sólo se observa la legislación en materia de educación y de manera general el compromiso por otorgar una educación libre de violencia y fomentar la cultura de la paz (Gamboa y Valdés, 2012).

- 1) En el Distrito Federal la Ley promueve la convivencia libre de violencia en el entorno escolar.
- 2) Las Leyes de Nayarit y Puebla pretenden regular la seguridad integral escolar y en el caso de Tamaulipas sólo señala de manera general a la seguridad escolar.
- 3) Por su parte, en Veracruz se expide una Ley contra el acoso escolar.

Cada una de las Leyes de las Entidades Federativas señala la implementación y aplicación de algún plan o programa cuyo objeto sea prevenir, atender, combatir y/o erradicar el *bullying* o acoso escolar.

Entidad Federativa	Programa
Distrito Federal	Programa General para la Prevención y Atención de la Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal
Nayarit	Programa de Seguridad Integral Escolar
Puebla	Programa de Seguridad Integral Escolar
Tamaulipas	Plan de Intervención en Casos de Acoso Escolar
Veracruz	Plan de Prevención del Acoso Escolar Plan de Intervención en Casos de Acoso Escolar

Tabla 1. Programas aplicados en diferentes entidades federativas de la Republica Mexicana. Recuperado de Gamboa y Valdés (2012)

Por otro lado, tanto a nivel federal como local no existe una sanción legal sobre la figura del bullying, esto ha ocasionado que aquellos casos en los cuales no se ocasionan daños físicos visibles que reúnan elementos para ubicarlos como un tipo penal, quedan impunes, es decir no existe una sanción pero sí perjudica psicológica y emocionalmente a la víctima (Gamboa y Valdés, 2012).

- Psicológico

Cabe resaltar que en el ámbito psicológico existen diversas perspectivas que se han interesado por la intervención, en el caso de bullying, por ejemplo desde la perspectiva cognitivo-conductual se plantean diversas técnicas como son: dinámicas de grupo, relajación y técnicas de resolución de problemas, dirigidas a agresores y a víctimas (Bausela, 2008).

Otro punto importante es que muchos trabajos suelen limitarse, desde el punto de vista metodológico, a las encuestas más o menos generales a través de cuestionarios dirigidos al profesorado, al alumnado y, en ocasiones, a las familias. Este planteamiento metodológico presenta algunas limitaciones: puede resultar insuficiente para profundizar en determinados fenómenos (por ejemplo para conocer la incidencia real del acoso en un centro educativo), si no se complementa con otras herramientas o estrategias (observación, registros, análisis de

documentos) y, sobre todo, para acceder a concepciones más profundas o implícitas sobre cuestiones o aspectos diversos que constituyen los objetos de estudio (Rodríguez, 2007).

El desafío consiste entonces en construir de modo riguroso, instrumentos que sean válidos y confiables si se desarrollan bajo la óptica de la metodología cuantitativa, o que cumplan con los criterios de credibilidad si se hacen bajo el enfoque cualitativo; que sean instrumentos propios de la realidad de cada país, que además recojan de manera fina y no general, los datos de los protagonistas del problema que representa el bullying, no sólo los mismos estudiantes –cada cual desde su rol, sea agresivo, víctima o espectador- sino además en los docentes, autoridades educativas, padres de familia, llegando incluso hasta el diseño de instrumentos dirigidos a los líderes de opinión pública, los empresarios y los ciudadanos en general, porque no se puede seguir abordando el estudio del bullying, como si se tratara de algo que sólo se debe resolver a puertas cerradas en el centro educativo, porque este fenómeno traspasa y afecta a toda la sociedad en su conjunto y por tanto debe ser estudiado en toda esa sociedad (Salgado, s/a). De igual manera, como lo menciona Ochoa y Ortega (2011) es importante usar categorías que permitan determinar la frecuencia de eventos de acoso, también se debe tener en cuenta que debe estar adaptado a la cultura, se deben usar frases comprensibles y palabras claras de acuerdo a la edad y nivel educativo del grupo donde se va a aplicar.

1.3 Mitos y costumbres alrededor del Bullying

El fenómeno del bullying a pesar de que es un tema el cual ha sido estudiado en los últimos años, aún hay diversos huecos que han creado confusión y malas interpretaciones, como por ejemplo la sociedad mexicana no está informada del todo sobre dicho problema, ya que existen un gran número de mitos respecto al bullying. Por este motivo en el presente capítulo se enumeran algunos de ellos, como ejemplos de lo que las personas piensan sobre dicho problema.

1. “Eso es normal, es parte de la niñez”

Muchas veces en el ámbito escolar cuando los niños conviven se dan ciertos comportamientos agresivos, los cuales a veces son tomados como juegos o bromas, pero sin darse cuenta de que dicha conducta algunas veces lastima al otro y no sólo es una broma, sino que lo marca de por vida, como lo menciona Schwarz (2012) que cuando alguien

bromea pasa una sola vez, en cambio con el acoso se hace de forma sistemática y repetida buscando hacer daño.

2. “Esto ha pasado siempre, todos lo hemos sufrido; no es para tanto”

Este mito es uno de los más comunes que se escuchan cuando alguien sufre este problema, ya que la violencia ha sido naturalizada a lo largo de los años y aunque todos lo hemos vivido de alguna forma, no hay que minimizar la situación y mucho menos dejar de lado que las consecuencias pueden ser fatales.

3. “Ese niño se merece lo que le pasa, él se lo busco”

Nadie merece ni busca ser maltratado, el hecho de ser diferente a los demás no es razón para ello, debido a que muchas veces el agresor pretende que el agredido cambie lo que a él no le gusta, como su apariencia, comportamiento, etc. (Ibarra, 2014). Este mito ha sido adoptado por la mayoría de los padres, por sus hijos e inclusive por el personal docente, debido a que se toma como excusa para no asumir la responsabilidad del fenómeno.

4. “Solamente la víctima necesita ayuda”

El acoso escolar deja una gran huella en todos los participantes no sólo en la víctima, en los agresores y en los testigos las huellas son muy importantes a corto, mediano y largo plazo (Cobo y Tello, 2008), por ello es importante brindar la ayuda necesaria e individualizada para cada uno de ellos y de esta forma poder sobrellevar e incluso superar este suceso.

5. “Son sólo los niños quienes acosan”

Esto no es cierto, debido a que cada vez este problema va en aumento y existen casos en que las niñas también participan en el acoso, ya que como lo menciona Ibarra (2014) ellas utilizan la agresión indirecta, pero también pueden emplear la violencia física. Asimismo Schwarz (2012) menciona que en los niños son más frecuentes las amenazas físicas y los golpes, mientras que las niñas usan el acoso verbal y la exclusión del grupo. Sin embargo, con el paso del tiempo las niñas han optado por practicar también el acoso físico, muchas veces superando los índices de violencia de los niños.

6. “Quienes han sido víctimas sufren por un rato, después se les pasa”

Los niños que han padecido esta práctica, tienen consecuencias a corto, mediano y largo plazo. Algunos como traumas en la infancia que más adelante pueden desencadenar depresiones tan fuertes que los menores no puedan soportarlo y lleguen al suicidio (Schwarz, 2012), por tal motivo es necesario tomarles importancia a las víctimas y seguir con un tratamiento.

7. “Hay que castigar a los niños que agreden, así dejarán de hacerlo”

Esto no funciona la mayoría de las veces, porque el agresor busca desquitarse, lo ideal es hablar con él, llegar al fondo del problema (Ibarra, 2014), y animarlo a acudir a un servicio especializado, es decir a un psicólogo para obtener ayuda.

8. “ Entre más grande la escuela, hay más probabilidad de que exista bullying”

Esto es totalmente falso, ya que como lo menciona Schwarz (2012) después de revisar varios estudios se ha revelado que el tamaño del colegio no influye en la frecuencia o nivel de acoso. Asimismo Cobo y Tello (2008) señalan que uno de los mitos que se escuchan en las escuelas es “En mi escuela no pasa eso, los alumnos se llevan medio pesado, pero no es bullying”, este mito generalmente lo dicen las autoridades de las escuelas al tratar de mantener una buena imagen ante la comunidad, o bien por el desconocimiento del problema; sin embargo una escuela responsable es aquella que enfrenta con convicción todo tipo de problemas en que puedan verse involucrados sus estudiantes.

9. “Es parte del crecimiento, eso ayuda a madurar a los niños”

Ibarra (2014) menciona que aprender a afrontar las adversidades fortalece el carácter, pero el acoso es una violencia extrema que puede dañar a las víctimas de una manera irremediable en ocasiones. Este mito se da debido a que muchos adultos suponen que las agresiones forman parte del desarrollo normal de todo niño y adolescente, bajo la explicación de que los niños tienen que aprender a darse a respetar, sin embargo toda conducta violenta se tiene que rechazar para no seguir fortaleciendo el acoso escolar.

10. “ No digo lo que pasa porque no soy un chismoso”

Muchas veces se cree que si alguno de los participantes del bullying, en particular la víctima o algún espectador, habla de lo que está pasando es un chismoso, pero como lo mencionan

Cobo y Tello (2008) proteger sus derechos y los de los demás no es ser un chismoso, es un acto de valentía; sin embargo este mito ha cobrado más fuerza debido a que muchas víctimas y espectadores prefieren callar por miedo a que el agresor tome represalias hacia ellos.

11. “La mejor manera de defenderse es la agresión”

Devolver una agresión refuerza la idea de la violencia como único medio aceptable para resolver los conflictos. En muchas ocasiones, la reacción violenta de la víctima sirve de pretexto para que sufra mayores agresiones (Ibarra, 2014)

Finalmente como se puede ver estos mitos son los más comunes que las personas dicen, sin embargo hay que tomar en cuenta que se han ido desarrollando debido a la falta de información de la gente, ya que algunas veces el concepto del bullying es confundido con otros semejantes a este como son: violencia escolar, violencia familiar. También esto se da debido a que muchas veces no saben distinguir dichos términos de otros y se cometen tales errores propiciando cada día que estos mitos sean adoptados por más personas, sin embargo es importante tener información clara y concisa sobre este fenómeno para informar a la sociedad y erradicar dichos mitos.

A partir de lo abordado en este capítulo se puede ver que aunque existen diversas definiciones para el fenómeno del bullying dadas por diferentes autores, este tema aún se está estudiando por diversas ciencias, las cuales están tratando de abordar de varias formas el tema, porque a pesar de que este problema ya tiene tiempo en las escuelas, cada vez van en aumento los índices de incidencia del mismo. Inclusive en nuestra sociedad este término es visto como un tema de moda, sin darse cuenta de la gravedad del bullying y de las consecuencias fatales que puede provocar en cada uno de los participantes del mismo.

Por consiguiente en el capítulo II se abordará de una manera específica los tipos de bullying, las características de los participantes, los factores y las consecuencias que lleva consigo el acoso escolar.

II

CARACTERÍSTICAS PRESENTES EN EL BULLYING

2.1 Tipos de Bullying

Como lo mencionan Wang, Iannotti y Nansel, (2009 citado en Romera, Del Rey y Ortega 2011) las manifestaciones del bullying son de naturaleza diversa. De acuerdo con ello Mendoza (2011) presenta dos grandes clasificaciones y las distintas modalidades que pueden tener a su vez cada una de éstas, así como el grado de incidencia entre ambas modalidades, como se muestra en seguida:

Primera clasificación		Segunda clasificación
Modalidad	% de incidencia	Modalidad
Bloqueo social	29 %	Abuso físico
Hostigamiento	20 %	Abuso verbal
Manipulación social	19.9 %	Abuso emocional
Coacción	17.4 %	Abuso sexual
Exclusión social	16.0 %	Abuso fraternal o <i>bullying</i> entre hermanos
Intimidación	14.2 %	<i>Cyberbullying</i> o acoso por Internet.
Agresiones	13.0 %	---
Amenaza a la integridad	9.1 %	---

Tabla 2. Clasificación y grado de incidencia de las manifestaciones del bullying Recuperado de Mendoza (2011).

De acuerdo a la literatura revisada se le dará un mayor peso a la segunda clasificación, ya que esta incluye las manifestaciones de la primera. A continuación se describirán a detalle cada una de las modalidades antes mencionadas.

2.1.1 Físico

Comúnmente se cree que el acoso escolar se limita a los golpes y a las violentas peleas fuera de las escuelas, sin embargo el acoso va más allá. Como lo mencionan Cobo y Tello (2008) el bullying físico incluye toda acción corporal como golpes, empujones, patadas, formas de encierro, daño o robo de pertenencias, entre otras. Aunado a esto Ochoa y Ortega (2011) señalan que estos abusos pueden ser catalogados de acuerdo a su nivel de gravedad como: leves, moderados o severos. Los maltratos físicos leves son aquellos que no requieren de atención médica, igualmente los daños físicos moderados son aquellos que requieren algún tipo de diagnóstico o tratamiento y los severos son aquellos que requieren hospitalización y atención médica inmediata.

Con lo anterior se puede ver que el acoso físico es la forma que más fácilmente se identifica, ya que en la mayoría de los casos deja huellas corporales, además de que estas acciones constituyen la forma más habitual de bullying.

2.1.2 Verbal

El bullying verbal incluye acciones no corporales pero igualmente dañinas, como poner apodos, insultar, amenazar, generar rumores, expresar dichos raciales o sexistas cara a cara con la finalidad de discriminar, difundir chismes, realizar acciones de exclusión, bromas insultantes y repetidas, etc. (Domínguez y Manzo, 2011). Este tipo de palabras quedan grabadas en la víctima, debido a que los niños todavía no tienen formada la idea de su propia personalidad y los comentarios de sus iguales tienen una función importantísima en la formación de la misma, por este motivo este tipo de acoso afecta de gran manera a los niños.

Asimismo, Mingorance (2010) afirma que el acoso verbal es la forma más rápida para que el agresor ponga a prueba su capacidad para desestabilizar a la víctima y tener control sobre ella. Además es más utilizado por las mujeres en la medida en que se van desarrollando hacia la adolescencia (Cobo y Tello, 2008).

2.1.3 Psicológico o Gesticular

En el bullying gesticular o psicológico, las agresiones son más difíciles de detectar, ya que pueden consistir en una mirada, una señal obscena, una cara desagradable, un gesto, etc. Se trata de formas de agresión, amenaza o exclusión que por lo común se llevan a cabo a espaldas de cualquier persona que pueda advertir la situación y, en consecuencia, ayudan a quien expresa estos gestos y señas a permanecer en el anonimato (Domínguez y Manzo, 2011).

A su vez Ochoa y Ortega (2011) complementan que el bullying psicológico causa daño en las habilidades de una persona, lesionando su autoestima, su capacidad de relacionarse y su habilidad para expresarse y sentir; esto ocasiona un deterioro en la personalidad, socialización y en general en el desarrollo armónico de sus emociones y habilidades, limitando e inhabilitando su desarrollo potencial. Estos mismos autores señalan que también entran en juego las expresiones orales y de gesticulación que tienen un gran significado porque representan una forma de interactuar, con esto se puede decir que el acoso de este tipo tiene diferentes caras y todas ellas dejan su secuela debido al efecto que persiguen.

Por consiguiente, Mingorance (2010) menciona que el agresor manipula a la víctima emocionalmente haciéndose pasar por su amigo, chantajeándolo, jugando con sus debilidades, diciéndole que si no hace lo que desea contará algo que la víctima le pudo haber confiado secretamente.

2.1.4 Social

Consiste en rechazar o discriminar a alguien por motivos absurdos que la sociedad ha sancionado como patrones de debilidad genética: como por ejemplo usar lentes, ser gordito, tener un defecto físico o bien por provenir de otra clase social o estado (Ibarra, 2014). De igual manera, Ochoa y Ortega (2011) refieren el bullying social como el maltrato proporcionado a la víctima delante de otras personas, con lo que se pretende aislar del grupo al individuo, mediante la propagación de rumores y chismes.

Según Ibarra (2014) la consecuencia de este rechazo puede ser terrible sobre todo en un momento en el que pertenecer a un grupo y sentirse aceptado por los compañeros resulta de

vital importancia, como suele ocurrir en los últimos años de primaria cuando se acercan a la pubertad.

La principal diferencia de este tipo de bullying con el acoso verbal es que no se hace cara a cara, sino de forma anónima (Cobo y Tello, 2008).

2.1.5 Otros tipos de bullying

En los últimos años ha surgido un nuevo tipo de acoso llamado *ciberbullying* debido al uso de las nuevas tecnologías: como internet y el celular, como una forma de acoso indirecto, en la que no es necesario dar a conocer la identidad del agresor, permaneciendo en el anonimato (García, 2013).

De acuerdo con esto, Rincón (2011) menciona que la difusión de mensajes ofensivos en el teléfono celular de otro alumno o la creación de una página web con imágenes poco favorecedoras o humillantes tienen efectos devastadores, ya que todo el mundo puede burlarse de un chico o de una chica.

Finalmente, como lo mencionan Cobo y Tello (2008) todos los tipos de bullying aludidos provocan daños emocionales, es decir, es incorrecto suponer que los golpes, empujones o patadas que caracterizan al bullying físico no provocan también un daño emocional en quien padece estas agresiones, debido a que actualmente la información que es transmitida por la sociedad revela sólo los daños físicos dándole un peso más fuerte a lo anteriormente dicho. No obstante no hay que dejar de lado que las diferentes repercusiones que trae consigo el fenómeno del bullying son también psicológicas, las cuales pueden tener consecuencias a largo plazo.

Por tal motivo, es importante saber algunas características de los actores que participan dentro del acoso escolar, las cuales se abordarán en seguida.

2.2 Características de los agresores, víctimas y observadores

En la práctica del bullying siempre van a intervenir tres sujetos: el agresor, la víctima y los testigos u observadores, es lo que Mendoza (2011) denomina “Triángulo del bullying”. De

acuerdo con esto Gamboa y Valdés (2012) mencionan que los actores de este fenómeno pueden ser activos o pasivos según la forma en que actúan y la función que desempeñan.

Agresores

Según López (2013) el agresor es definido como: “La persona que inflige cualquier tipo de violencia contra otra persona”. Los agresores suelen ser chicos y chicas que muestran impulsos socialmente dominantes y una actitud positiva hacia el uso de la violencia (Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004)

Existen algunas características particulares que definen a este participante del bullying, por ejemplo: este tipo de niños son agresivos y violentos, debido a que no saben dominar sus emociones, no tienen capacidad de autocrítica, por lo que no se dan cuenta de lo que están haciendo mal. También la mayoría de las veces son más fuertes que otros niños (Ibarra, 2014). Por su parte Olweus (1998) describe al agresor con deficientes habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos, carece de empatía hacia el sentir de la víctima y falta de sentimiento de culpabilidad, así como de control de la ira, es autosuficiente, además necesita dominar y obtener el reconocimiento de los demás para satisfacerse ya que, como lo menciona Elías (2012), de esta manera oculta sus sensaciones de debilidad y sus propias heridas narcisistas.

A su vez estos niños poseen una actitud negativa hacia la escuela y tienen un aprovechamiento escolar bajo, debido a que no les gusta que les digan que es lo que tienen que hacer, es decir se irritan fácilmente (Sánchez, 2009). Esto concuerda con lo señalado por Ibarra (2014) acerca de que los agresores no obedecen reglas, ni normas y no respetan límites, porque quieren que todo salga exactamente en el momento y en la forma que ellos quieren.

En contra de lo que se solía creer, los agresores no son necesariamente sujetos socialmente rechazados (Rodkin y Berger, 2008) porque suelen ser muy hábiles para engañar a los adultos evitando así castigos por sus acciones sin ser descubiertos.

También Ochoa y Ortega (2011) argumentan que este tipo de niños necesitan sentirse poderosos y han aprendido que la intimidación funciona, aunque como lo dice Rincón (2011) es raro que un intimidador actué solo, normalmente existe un jefe y sus compinches.

Con lo anterior, se pueden distinguir dos tipos de acosadores de acuerdo al papel que toman dentro del fenómeno (López, 2013):

- Activo: Es el que establece una relación directa con la víctima en cuestión, agrediéndola de forma personal, insultando a la víctima, golpeándola, acosándola, genera rumores sobre la víctima, la aíslan del grupo hasta conseguir anularle.
- Pasivo: Se trata del sujeto que no participa directamente en la acción violenta, pero que apoya al agresor animándolo.

Víctimas

El término de víctima es definido por López (2013) como: “Toda persona que padece daño por culpa ajena o por causa fortuita”. Como lo señalan Ochoa y Ortega (2011) en general se sabe menos sobre la víctima que sobre los agresores, porque es complicado darse cuenta si un niño es agredido debido a que existe miedo en él para confesar lo que está ocurriendo.

Asimismo la mayoría de las veces la víctima suele ser más débil o tener alguna diferencia obvia ya sea física o mental e incluso por su condición social, las características principales de las víctimas son las siguientes: solitario, retraído, posee escasas habilidades sociales interpersonales, no tiene amigos o tiene menos que los otros estudiantes, no tiene sentido del humor, no sabe defenderse, utiliza un lenguaje corporal bajo, como por ejemplo: hombros encorvados, cabeza abajo y no mira a las personas a los ojos (Romero, 2012). Complementando lo anterior Elías (2012) afirma que en este tipo de niños existe la inseguridad, la timidez, la ansiedad, la desconfianza y un pobre autoconcepto. Es preciso subrayar que algunas de estas características son genéticas, es decir, los niños las traen de nacimiento y otras se deben a la manera en que fueron educados (Ibarra, 2014).

Para Pérez (2013) los alumnos que sufren bullying dentro de la escuela se caracterizan por ser personas que raramente le hacen daño a los demás, no responden ante las agresiones verbales de otros y tratan de integrarse a los grupos sociales poniendo en práctica diversas

actividades como: realizar la tarea de los demás, prestarles dinero u objetos personales e incluso regalarles el lunch. De igual forma las víctimas participan poco en las actividades recreativas escolares, especialmente las del grupo, por lo que se encuentran aislados o con presencia de uno o dos compañeros, aunque también los niños de más talento o más popularidad pueden ser víctimas.

Como consecuencia, la víctima no realiza suficientes intentos para escapar de este rol, o no hace nada al respecto, pues para él el sufrimiento y el daño que le provoca el hostigamiento es menor a las ansiedades que padece y a las carencias que siente (Ibarra, 2014).

Gracias a la información anterior se puede diferenciar que existen dos tipos de víctimas en función de los mecanismos de respuesta que presentan los acosados ante las burlas y amenazas: víctimas activas o pasivas.

- Víctima activa o provocativa: Suelen ser alumnos que tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma irritante a su alrededor (Sánchez, 2009), muestran un comportamiento agresivo y desafiante (García, 2013). También como lo afirma López (2013), el rendimiento escolar de este tipo de víctimas es bajo debido a que la mayoría de las veces son escolares hiperactivos que frecuentemente sufren ansiedad y duermen mal sin motivo aparente.
Por otro lado, Rincón (2011) dice que la falta de madurez de estos niños los lleva a actuar de manera inconveniente o exagerada, usando mentiras, obstinación y vanidad. Desde el momento en que sus compañeros se dan cuenta de sus exageraciones o torpezas, comienzan a excluirlo, a aprovecharse de él y de sus flaquezas.
- Víctima pasiva: Son inseguros, sensibles, no responden al ataque ni al insulto, les cuesta mucho decir no, prefieren someterse pero guardan su malestar y eso les provoca ansiedad (Sánchez, 2009). A su vez en lugar de actuar, llora, se paraliza o aísla debido a que a menudo se siente culpable (Mingorance, 2010). Muestran grandes rasgos de inseguridad, se les nota tristes y con baja autoestima, lo cual los conduce a la depresión y a ideas suicidas (López, 2013).

Observadores o espectadores

El fenómeno del bullying no existe sólo entre agresor y víctima, también es importante la participación de los espectadores, quienes pueden asistir al agresor o tratar de ayudar a la víctima o no involucrarse. Este fenómeno necesita de espectadores que independientemente de su comportamiento son tanto para el agresor como para la víctima reforzamientos que favorecen la continuidad del mismo (Atlas, 1998 citado en Elías, 2012).

Ahora bien, como lo dice García (2013), es importante señalar que los observadores sienten temor, impotencia y culpa, otros más se sienten tentados a participar. Asimismo los espectadores tienden a despersonalizar y deshumanizar a la víctima, y a ignorar sus propios sentimientos sobre lo que ven, ya que evitan ser involucrados sin tener alguna responsabilidad en esta situación de acoso, por temor a ser las siguientes víctimas. De acuerdo con Roldán (2005) el espectador no se involucra directamente, aunque ellos tienen la decisión de poder detener o no el acoso, la mayoría de las veces no lo hacen, ya que como se mencionó con anterioridad, estos participantes también son susceptibles de afecciones psicológicas, si el rol del observador es continuo.

Cabe resaltar que los espectadores u observadores también se pueden clasificar en varios grupos (Trianes, 2000):

- Activos o cómplices: Son aquellos que una vez iniciada la agresión participan en ella, y de ese modo también se burlan, golpean e ignoran. En muchas ocasiones lo hacen para protegerse y no ser molestados también.
- Pasivos o reforzadores: Solamente se ríen de lo ocurrido
- Prosociales o defensores: Ayudan a la víctima, lo aconsejan sobre lo que debe hacer para evitar el maltrato o le dan ideas para desquitarse.
- Observadores o ajenos: Solamente miran pero no intervienen en nada, como si el asunto no tuviera que ver con ellos.

En resumen, aunque estas características son tomadas en cuenta, no son determinantes en el rol de cada uno de los participantes de este fenómeno, ya que muchas veces los participantes no presentan todas las características anteriormente mencionadas. Es importante señalar que es necesario que los padres y profesores estén al pendiente de dichas conductas o características en cada uno de los alumnos para poder identificar de manera oportuna el rol de cada niño dentro del fenómeno.

2.3 Factores de riesgo

Una de las líneas de investigación sobre el fenómeno del bullying se ha centrado en conocer y analizar los factores relacionados con la implicación directa de los alumnos, ya sea atendiendo a factores individuales, del contexto familiar o de las relaciones interpersonales que se establecen en el centro educativo, principalmente con el grupo de iguales (Baldry y Farrington, 1998 y Povedano, Ramos y Varela, 2011 citado en Romera, Del Rey y Ortega, 2011).

Factores individuales

En cuanto a la personalidad y las condiciones individuales que se relacionan con la implicación del *bullying*, destacan el sexo, la edad, las características físicas, la autoestima, la empatía, el éxito académico y muy particularmente la agresividad del sujeto (Serrano, 2006). A nivel individual, los factores que predisponen la aparición del comportamiento violento incluyen características biológicas, psicológicas, y conductuales. Estos factores pueden aparecer desde la niñez o la adolescencia, en grados variables y pueden ser influidos por la familia, los compañeros y por otros factores sociales y culturales.

Por otro lado, el factor de riesgo individual más importante para el acosador es la hiperactividad/impulsividad/ déficit de atención; pues se ha visto que la impulsividad, los problemas de atención, el bajo desempeño académico y el escaso éxito podrían estar ligados al déficit de funciones ejecutivas cerebrales y a déficit neurológicos, que a su vez estarían ligados al comportamiento disocial y a la violencia (Morgan y Lilienfeld, 2000 citado en Ochoa y Ortega, 2011).

A su vez existen algunos factores individuales en la víctima como son: la dirección que se le da a la agresión (manifestación directa o indirecta de la agresión) y la dificultad de regular afectos e impulsos, como factores determinantes en el fenómeno de la victimización. (Craig, 1998 citado en Elías, 2012).

Por lo tanto, Sánchez (2009) dice que un sólo factor de riesgo en un individuo nunca es la única razón de futuros comportamientos violentos ni antisociales, sino que es la combinación de las características individuales y situacionales, lo que conduce a la génesis y desarrollo de las conductas antisociales y violentas.

Factores familiares

Además de los factores individuales, las características particulares de cada familia repercuten de forma importante en el comportamiento de los niños.

Olweus citado en Roldán (2005) encontró cuatro factores que son importantes: la actitud emotiva básica de los padres hacia el niño, en especial de la persona que más cuida de él, una actitud básica negativa, caracterizada por carencias de afecto y de dedicación, sin duda incrementa el riesgo de que el chico se convierta más tarde en una persona agresiva y hostil con los demás. El segundo factor es el grado de permisividad del primer cuidador ante las conductas agresivas del niño, si el cuidador suele ser permisivo y tolerante ante estas situaciones y no fija claramente los límites ante comportamientos agresivos para los compañeros, aunque algunas veces se pongan límites existe incoherencia por parte de los padres y esto contribuye a que el niño se confunda. El tercer factor es la forma en que los padres emplean métodos de afirmación de la autoridad como lo puede ser un castigo físico o la manera violenta de dirigirse a los niños y por último es el temperamento que el niño tenga, si es un niño el cual tiene un temperamento muy activo o exaltado será más propenso a que sus reacciones lleguen a ser más agresivas que un niño de temperamento más pasivo.

Algunos motivos familiares que pueden influir en las conductas o comportamientos violentos de los agresores son los siguientes: un trato extremadamente coercitivo y hostil o están expuestos a contemplar conflictos o violencia intrafamiliar (Bowes, Arseneault, Maughan, Taylor, Caspi y Moffitt, 2009). Esto concuerda con lo dicho por Elías (2012) acerca de que los padres

del agresor utilizan técnicas educativas caracterizadas por la violencia y el castigo que llevan al niño a percibir la agresión como algo natural y normal en la vida cotidiana. De otra manera, los niños que perciben a sus padres teniendo actitudes positivas hacia ellos, tienen menos probabilidad de participar en el bullying, por esto también es importante enseñarles a los niños que la conducta acosadora no es correcta (Batsche y Moore ,1992 citado en Ochoa y Ortega 2011).

A su vez la separación o divorcio de los padres, es otro factor de riesgo para que los pequeños desarrollen conductas violentas, ya que la calidad de las relaciones familiares de los padres afecta a la estabilidad emocional de los menores tras el divorcio (Rodríguez, 2004). De la misma manera, los niños que tienen familias disfuncionales o que se crían en una familia monoparental, están expuestos a que muchas veces la madre no pueda controlar del todo su conducta (Coyne y Monks, 2011).

Por otra parte, también es importante señalar que la víctima presenta factores de riesgo dentro de la familia, como por ejemplo (Elías, 2012 y Elorriaga, 2006):

Sobreprotección: Las víctimas de bullying perciben a la familia como controladora y a los padres como sobreprotectores. El cuidado parental que es percibido por el niño como sobreprotección, impide en él la iniciativa inhibiendo la habilidad para protegerse y defenderse a sí mismo, y bloquea de igual manera la posibilidad de lidiar efectivamente con los ataques de los que es blanco.

Estado emocional de los padres: Los padres depresivos comúnmente usan prácticas disciplinarias inconsistentes, la inconsistencia es tan notoria que puede mostrar la presencia de castigos severos junto con actitudes permisivas, y esto provoca que los niños se hagan inseguros.

Estructura familiar: Los niños provenientes de violencia familiar, no sólo presentan mayores problemas de salud física, incapacidad de resolver situaciones de ansiedad cotidianas y hasta traumáticas, son también niños que casi de forma inmediata, serán víctimas o testigos pasivos del bullying.

Tipos de crianza: Los padres autoritarios usan prácticas de crianza de tal manera, que los hijos desarrollan baja autoestima, baja espontaneidad y ausencia de confianza particularmente en situaciones sociales. El autoritarismo puede coexistir con la sobreprotección y cuando esto es así, los niños son socialmente introvertidos, tienen una escasa o nula capacidad de espontaneidad, poco interés en actividades lúdicas e ineficacia en el intercambio verbal y la interacción, con todo esto, no saben protegerse de otros.

De igual manera, Sierra (2011) señala que actualmente ya no existe un tiempo de calidad para educar a los hijos, los padres se encuentran ocupados, trabajando o cansados y no les dan el tiempo que necesitan, ni existe una buena comunicación dentro de la familia.

Factores escolares

En relación al contexto escolar, la implicación del acoso se relaciona con la percepción de un clima escolar desfavorable y una falta de apoyo por parte de los adultos o profesores (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski y Post, 2009).

Aunado a esto Olweus citado en Roldán (2005) menciona que dentro de la escuela puede existir un factor de contagio social, en donde un niño (espectador) encuentra a un igual que actúa de forma violenta y lo toma como un modelo a seguir, porque su manera de comportarse será la misma que ha observado por parte del modelo.

Para complementar lo anterior Sánchez (2009) señala que algunos de los factores de riesgo en la escuela son: la existencia de un sistema disciplinario permisivo, pobres relaciones con los compañeros, escasa participación en actividades de grupo, poca comunicación entre alumnado y profesorado, que exista confusión o ausencia de la figura de autoridad, niños o niñas de nuevo ingreso en el centro educativo que provienen de contextos escolares muy diferentes, cambio de grado escolar o mezcla de alumnos de diferentes grupos.

Factores sociales

El último factor de riesgo que gira en torno al fenómeno del bullying es el factor social, ya que ese es uno de los más importantes debido a que cada individuo forma parte de un círculo

social, en el que influyen: a) los medios de comunicación, b) la cultura y los valores que existan en cada círculo social.

a) Medios de comunicación

En todos los países, en mayor o menor grado, los niños pasan demasiado tiempo expuestos a los medios de comunicación. Sin lugar a dudas, la publicidad, las películas, los programas para niños, entre otros, exhiben una elevada cantidad de contenido violento, que desgraciadamente son una fuente de aprendizaje para los niños (Sánchez, 2009).

Del mismo modo Latorre y Muñoz (2001) mencionan que en la actualidad, la gran mayoría de los hogares posee al menos un televisor, el cual es utilizado para el entretenimiento o distracción de los niños, pero a través de la “tele” la violencia se ha vuelto más intensa y realista; las escenas violentas a menudo están conectadas con el humor y la línea entre los “buenos” y “malos” se ha difuminado. De este modo, los niños asimilan el mensaje de que una agresión es un comportamiento apropiado para la obtención de sus propósitos o metas, pudiendo imitar esta conducta agresiva televisada.

También estos autores señalan que los niños más pequeños tienen más probabilidad de ser influidos por la violencia televisada que los niños mayores, porque son espectadores sin capacidad de criticar lo que ven, debido a que en diversos programas, los buenos pegan y dan patadas como los malos (por ejemplo: Las tortugas Ninjas, los Powers Rangers y los superhéroes). Sin embargo, las consecuencias de su violencia, se presentan como divertidas o estilizadas y nunca se retratan como sangrientas.

Con lo anterior, se confirma lo dicho por Sánchez (2009) acerca de que los medios de comunicación, en la actualidad, se caracterizan por presentar una programación con modelos carentes de valores, con baja calidad educativa y cultural.

Otro aspecto a tener en cuenta en la información ofrecida por los medios de comunicación es el hecho de que estos refuerzan los estereotipos sociales (Latorre y Muñoz, 2001), debido a que en los programas se muestra que los niños siempre deben actuar de una manera más agresiva y las niñas de una manera pasiva.

b) Valores de la sociedad e influencia cultural

Los valores en la sociedad actual están muy alejados de aquellos que son considerados deseables; ya que hoy en día predominan las ansias, el valor del poder, el egocentrismo y el éxito a toda costa (Sánchez, 2009), debido a que en la cultura de cada sociedad no se han enseñado métodos para resolver conflictos de manera pacífica, y en lugar de eso se reflejan formas de comportamiento violento.

Por último, hay que tener en cuenta que las diferencias individuales de cada niño hacen que, estando todos expuestos a los mismos contenidos de la sociedad, sean sólo algunos los que manifiestan comportamientos agresivos.

Cabe resaltar que, aunque los factores anteriormente mencionados son el parteaguas para que el fenómeno del bullying aparezca, es importante señalar que este fenómeno deja huellas, ya sea a corto plazo y/o a largo plazo, no sólo en las personas que lo padecen sino también en las personas que lo realizan y los que observan. Por ello a continuación se plasman las consecuencias que provoca este fenómeno en cada uno de los participantes.

2.4 Efectos o consecuencias del Bullying

Las consecuencias del bullying son amplias e invaden el desarrollo emocional de cada uno de los participantes, incluyendo dificultades familiares, académicas, sociales, además de afecciones en la salud física (Elías, 2012).

Consecuencias en las víctimas.-

Para López (2013) el niño que es víctima de bullying, cambia totalmente su apariencia y comportamiento, aún si ya dejó de ser parte de este fenómeno, se observan en él sentimientos de humillación, vergüenza, impotencia, preocupación constante por el trauma, alta culpabilidad y también se percibe como principal responsable del suceso.

Lo anterior se complementa con lo citado por Ochoa y Ortega (2011) los cuales señalan que las consecuencias más comunes en las víctimas son: aumento de vulnerabilidad con temor de vivir en un mundo peligroso, pérdida de control de su propia vida, la irritabilidad, la sensación de pánico, recuerdos repetitivos de incidentes de intimidación, falta de concentración y desarrollo de actitudes de miedo a la escuela, por tal razón suelen inventar excusas para no ir al colegio, de esta manera evitan aquellas situaciones en las que pueden ser acosados.

También existe pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, así como diversas dificultades como problemas de rendimiento y conductas autodestructivas (Elorriaga, 2006). A su vez, la Secretaría de Educación del Distrito Federal señala que se produce descenso en la autoestima, estados de ansiedad e incluso depresión, dificultando su integración en el medio escolar y el desarrollo normal del aprendizaje (Zaldivar, s/a).

Además Ibarra (2014) dice que las víctimas pueden padecer trastornos de conducta alimentaria, como la anorexia y la bulimia, así como aparición de síntomas somáticos, como el dolor abdominal, vómito, dolor de cabeza, fatiga y trastornos de sueño. Esto concuerda con lo citado por Elías (2012), debido a que los niños que son víctimas sufren en promedio más problemas de salud que el resto de los niños, estos comprenden golpes, problemas gástricos, enuresis, entre otros.

No obstante, puede existir un alto riesgo de que se presenten lesiones auto infringidas y abuso de medicamentos sin receta, inclusive la víctima puede tomar decisiones extremas como el suicidio (Cepeda, Pacheco, García & Piraquive, 2008), ya que como lo mencionan Gamboa y Valdés (2012) “uno de cada seis jóvenes víctimas de bullying termina suicidándose” (p.22).

Así pues, el bullying encierra una problemática psicosocial que afecta el desarrollo integral del individuo, evita la creación de vínculos afectivos y en algunos casos llega a destruir la vida de quienes lo vivencian (Batista, Román, Romero y Salas, 2010).

Consecuencias en las agresores.-

Es preciso subrayar que también los agresores tienen consecuencias, aunque se ha pensado que solamente las víctimas son las afectadas en este problema; sin embargo como lo menciona López (2013), estos niños se vuelven muy intolerantes, berrinchudos, pretenden conseguir todo lo que ellos quieren, aun sabiendo que está mal, tienden a minimizar sus problemas comportamentales y son convincentes para evitar posibles sanciones. A su vez el agresor aprende que por medio de la violencia puede llegar a lograr sus metas, tomando decisiones impulsivas y poco asertivas (Ibarra, 2014).

Por ello, como lo señala Roldán (2005) cuando los agresores entran a la adolescencia tienen muy poca idea de lo que realmente son y de lo que quieren en el futuro. También se puede observar que estos niños se pueden incorporar a actividades delictivas y se ha apreciado la relación entre los tipos de maltrato que utilizan los agresores y las formas de delincuencia que posteriormente usan (Ortega y Mora-Merchan, 2000 citado en Zaldivar, s/a). Esto concuerda con el estudio realizado por Voors 2004 citado en Roldán (2005) en el que se observa que los niños identificados como agresores a partir de los siete años, tienen seis veces más probabilidades de tener antecedentes penales a la edad de 24 años y cinco veces más probabilidad de haber sido condenados por delitos mayores antes de los 30 años.

Consecuencias en los observadores.-

Las personas que no participan directamente en el acoso, pero que conviven con él al observar al agresor y a la víctima, padecen también algunas consecuencias como: miedo a ser víctimas, también desarrollan modelos de violencia como patrones de socialización normales, se produce falta sensibilidad, falta de solidaridad y apatía (Sánchez, 2009).

Además, a los espectadores les puede dejar huella su falta de valor, la impotencia, su pasividad o en ocasiones la indiferencia por así decirlo, al no confesar lo que está pasando y recodar el sufrimiento de la víctima (Roldán, 2005). Siguiendo con esto Ibarra (2014) argumenta que los observadores de este fenómeno aprenden que no vale la pena esforzarse por tener relaciones positivas, porque el que es violento siempre gana.

Con lo anterior se puede decir que los niños que son observadores están en una “cuerda floja”, debido a que estando inmersos dentro de este fenómeno pueden tomar el rol de acosador o

de víctima, pero esto depende en gran medida de los factores de riesgo que se encuentren a su alrededor.

Finalmente como se vio anteriormente cada uno de los participantes que se encuentran dentro del “triángulo del bullying” sufren graves consecuencias que los afectan en sus diversas esferas sociales no sólo a corto plazo, debido a que no desaparecen, sino que pueden afectar en su futuro, por ello es importante conocer los efectos negativos que arrastra este problema en la vida adulta.

Consecuencias en la vida adulta

En las víctimas se demostró que sus comportamientos podían continuar en la edad adulta, ya que llegan a mostrar síntomas de depresión y baja autoestima (Olweus, 1993 citado en García, 2013). A su vez Ochoa y Ortega (2011) señalan que el acoso escolar de tipo físico en la infancia, se relaciona con que en la edad adulta se den alteraciones en la imagen corporal y puede desencadenar cuadros del trastorno dismórfico corporal.

Igualmente estas personas que fueron víctimas presentan dificultades en el ámbito laboral, debido a que presentan dificultades para establecer relaciones sociales, carecen de mecanismos adecuados para hacer valer sus roles y desempeños actuales, y observan desventajas en cuanto a sus compañeros más competentes socialmente (Elías, 2012).

Por otra parte, entre las principales conductas violentas que pueden perdurar en las personas que acosaron a otros están: agresión verbal ante cualquier arranque de ira o enojo, algunas formas de intimidación para obtener lo que se desea y la utilización de apodosos ofensivos sobre la apariencia física de otros (López, 2013).

Entonces, como lo cita Roldán (2005), los niños que fueron agresores cuando alcanzan la edad adulta, y tienen hijos es muy probable que los lleguen a maltratar, lo cual forma una cadena difícil porque se repetirá el mismo patrón. Con relación al desarrollo escolar los acosadores cuando son adultos tienen expedientes con estudios trancos o estudios breves, lo cual les causa insatisfacción.

No obstante los observadores, no están exentos de las consecuencias a largo plazo, ya que cuando se encuentran en la vida adulta y llegan a presenciar un suceso parecido al que

vivieron, presentan apatía y ven la violencia como algo normal. En conclusión Batista et al. (2010) plantean que el involucramiento en el bullying es un factor de riesgo que incrementa las probabilidades de emprender una trayectoria de vida problemática.

Como se ha observado en el transcurso de este capítulo, no sólo existe el bullying físico sino que existen diferentes tipos de acoso que afectan a los participantes, no sólo físicamente, como la sociedad lo cree la mayoría de las veces, sino que también afecta psicológicamente, no solamente a la víctima, sino también a los agresores y los espectadores. Asimismo, es importante conocer las características de cada participante del triángulo del bullying, para poder identificar de manera oportuna y eficaz el rol que cada niño puede tomar dentro del acoso escolar; aunque no hay que dejar de lado los diferentes factores de riesgo que lo pueden provocar, debido a que cada factor que rodea al niño es de gran importancia para que éste se implique en la problemática.

De la misma forma como se mencionó durante este capítulo, este fenómeno deja como resultado diferentes consecuencias en cada uno de los participantes, no solo a corto plazo, sino que trascienden a sus vidas futuras. A su vez el acoso tiene consecuencias funestas en la sociedad, ya que se deterioran las diversas formas de convivencia, el buen trato y la sana solución de conflictos.

Por ello es importante detectar el problema a tiempo y poder intervenir de manera adecuada y multidisciplinaria con los participantes del bullying, teniendo en cuenta que la gran mayoría son niños en la edad escolar.

Es importante resaltar que para los niños el juego es parte de su vida diaria y que mediante el mismo aprenden y asimilan lo que hay a su alrededor. Por tal motivo en el siguiente capítulo se abordarán dos enfoques psicológicos que utilizan técnicas lúdicas al trabajar con los pequeños. Asimismo, se verán sus características, sus principales exponentes e investigaciones realizadas para la resolución de diversos problemas psicológicos en los niños.

III

ENFOQUES LÚDICOS Y NARRATIVOS

3.1 El juego

Aunque existen actividades que se han transformado para que los adultos también puedan jugar, el juego se considera como exclusivo de los niños, ya que es durante la infancia donde tiene su mayor valor (Figuerola, 2013). El juego es una de las actividades más importantes en la vida del niño, con él desarrolla su creatividad, su capacidad para construir y reconstruir, su expresión artística y su lenguaje. En otras palabras es el ingrediente fundamental de la vida que sazona y enriquece el conocimiento del entorno y de sí mismo para que se vaya consolidando una adecuada autoestima y autorregulación (Ancona, 2010).

Wallon (1980) considera el juego como una actividad propia del niño, que no necesariamente es diversión y que de acuerdo con la edad va adquiriendo otro tipo de funciones, permitiendo al niño adaptarse a su medio, al mismo tiempo que aprende y asimila todo lo que está a su alrededor. También en el juego los niños incorporan elementos de tipo mágico que les permiten crear su propio mundo y tener control sobre su cuerpo, lo que facilita la integración de su esquema corporal a partir del conocimiento de sí mismo y de los otros.

A su vez Cabrera (1995) sostiene que el juego espontáneo se puede ver como una práctica continua de la producción de la realidad, ya que en el juego los niños demuestran sus conocimientos sobre aspectos complejos como son las relaciones temporales, espaciales y causales entre los objetos, el ambiente, las personas, las acciones y los motivos por los cuales las interacciones con el mundo se convierten en expresiones humanas. La Asociación de la Educación Internacional de Niños propone que el juego es una conducta dinámica, activa y constructiva, que forma parte integral y esencial de un crecimiento, desarrollo y aprendizaje saludables en todas las edades, ámbitos y culturas.

De igual manera, el juego puede ser visto como proceso o como producto, como proceso el juego facilita la comprensión de las habilidades y conceptos que la persona ha obtenido,

permite el desarrollo de funciones, habilidades y dominios de construcción y da acceso a las representaciones. Como producto el juego provee el vehículo para que los niños demuestren el entendimiento de sus habilidades y conceptos, la comprobación de sus hipótesis y teorías mentales, la reorganización de sus nociones en torno a los mundos reales y posibles y la conformación de esquemas semióticos de largo alcance en el contexto del desarrollo, además les proporciona eficiencia y destreza funcional para establecer procesos de pensamiento (Rodríguez, 2007).

Ancona (2010) menciona que las diferentes corrientes teóricas de pensamiento dentro de la psicología concuerdan en que la ausencia del juego es un obstáculo para lograr un desarrollo sano, armónico y creativo. Por ejemplo, los psicólogos clínicos, consideran que el juego es necesario para expresar, controlar, y modular las vivencias internas que constituyen la vida afectiva de los seres humanos, mientras que los psicólogos sociales, ven a la actividad lúdica como un elemento necesario para lograr autocontrol y aprender a contener las experiencias cotidianas. A su vez los psicólogos del constructivismo, señalan que el juego es un elemento necesario para fomentar un mejor desarrollo cognitivo y los especialistas del desarrollo lo consideran una parte esencial para la construcción de competencias y el elemento que permite la maduración de las funciones socializadoras en niños de todo el mundo.

Con lo anterior se puede decir que el juego es una parte fundamental del trabajo psicológico con niños, ya que mientras los adultos y adolescentes se comunican mejor mediante el lenguaje, los niños lo hacen con más facilidad a través del juego y esto propicia que exista una mejor resolución de los problemas del pequeño o de sus familias. Gracias a los efectos curativos que se dan a través del juego se han creado algunos enfoques lúdicos, entre ellos la Terapia de Juego, la cual se explicará en seguida.

3.2 Terapia de Juego

Cuando hablamos de Terapia de Juego nos referimos a aquella técnica psicoterapéutica que se basa en el hecho de que el juego es el medio natural de autoexpresión del niño, es una oportunidad que se le brinda al paciente para que desahogue sus sentimientos y problemas aliviando su estrés, el aburrimiento, regulando las emociones y estimulando el pensamiento productivo. Asimismo, al utilizarla a un nivel remedial, los niños liberan tensiones, aprenden,

crecen, desarrollan capacidades, anticipan cambios y generan recursos para afrontar sus problemas (Bratton, Ray, Rhine y Jones, 2005). Entonces la terapia con juego se convierte en toda una experiencia de alivio, liberadora de conflictos, que brinda la oportunidad de realizar prácticas para la vida diaria en un espacio seguro.

Generalmente se ha reconocido como las creadoras de la terapia de juego a Anna Freud y Melanie Klein, quienes utilizaron el juego como un sustituto de la asociación libre, en sus esfuerzos para aplicar las técnicas analíticas en el trabajo con niños (Schaefer y O' Connor, 1988).

A su vez David Levi desarrolló la terapia de juego junto con el enfoque estructurado de Gove Hambidge que marcó el próximo avance en este campo, en estos dos enfoques los materiales de juego fueron estructurados por el terapeuta para inducir catarsis, en contraste con los métodos psicoanalíticos en los cuales el analista no hizo ningún intento de dirigir el juego en los niños.

Virginia Axline usó la terapia de juego no directiva al aplicar principios terapéuticos en su trabajo con niños, esto marcó el próximo avance en el campo de la terapia de juego, Axline ve el juego como el modo natural de expresión de los niños y la capacidad de confianza para resolver sus propios problemas. Sus escritos a finales de 1940 y principios de 1950 popularizaron la terapia de juego como una modalidad de tratamiento psicoterapéutico para los niños. Esta autora fue entre muchas la primera que intentó estudiar los efectos de la terapia de juego y extendió la credibilidad para la intervención; aunque para los estándares actuales la investigación de Axline no puede considerarse fiable, jugó un papel decisivo en la ampliación y aceptación de la terapia de juego (Bratton, Ray, Rhine y Jones, 2005).

El campo de la terapia de juego creció dramáticamente durante los 80's y 90's, ya que a partir de los trabajos realizados desde los diferentes enfoques psicológicos, en 1982 se creó la Asociación para la Terapia de Juego (Association for Play Therapy). Gracias a la formación de esta Asociación se ha definido a la Terapia de Juego como "el uso sistemático de un modelo teórico para establecer un proceso interpersonal, en que terapeutas capacitados utilizan los poderes terapéuticos del juego para ayudar a los clientes a prevenir o resolver dificultades psicosociales y alcanzar un desarrollo y crecimiento óptimos" (Recuperado de www.a4pt.org/?page=WhyPlayTherapy). Complementando esta definición Janet West

(2000) considera que la terapia de juego es un medio de ayuda para el niño, tomando en cuenta al niño “completo”, es decir, incluyendo sus aspectos físicos, cognitivos, emocionales y espirituales conscientes y/o inconscientes del pasado, presente y futuro.

A su vez Crocker y Wroblewski (citado en Ancona, 2010) enlistan seis posibles funciones de ayuda que resultan de la utilización del juego en la terapia:

- 1.- El juego sirve como una herramienta de evaluación proyectiva.
- 2.- La utilización de un juego puede provocar una situación en la que la ansiedad pueda confrontarse y comprenderse.
- 3.- El juego también ofrece al niño la oportunidad de aprender a respetar las reglas del juego como una analogía de vivir en forma responsable según normas aceptables por la sociedad, conocer los derechos y privilegios propios en relación con los de los demás.
- 4.- El juego también puede ayudar a que surjan fantasías (sin importar la edad) y en el proceso se libera el potencial creativo para la vida y la solución de problemas.
- 5.- La utilización de los juegos tiende a crear un clima seguro y permisivo en el que pueden experimentarse conductas nuevas.
- 6.- El juego terapéutico promueve conductas que mejoran el desarrollo socio- emocional del niño.

Finalmente se puede decir que el juego funge como una parte fundamental para la realización de esta terapia, ya que los niños utilizan el juego para comunicarse de manera más sencilla cuando no tienen las palabras para expresar sus necesidades o sentimientos.

3.3 Poderes terapéuticos de la Terapia de Juego

Como se mencionó con anterioridad en la definición sobre Terapia de Juego existen algunos poderes terapéuticos que trae consigo el juego, debido a que no sólo es esencial para fomentar el desarrollo infantil, porque mediante éste se puede establecer una mejor relación en el trabajo terapéutico con niños. A su vez Hood y Eyberg (2003) señalan que la Terapia de Juego es de suma importancia en los niños que carecen de autoexpresión verbal, e incluso

con niños mayores que muestran resistencia o incapacidad para expresar sus sentimientos y problemas, debido a que los juguetes son las palabras del niño y el juego su lenguaje.

Desde hace mucho tiempo, varios terapeutas de distintos enfoques teóricos han mostrado interés por comprender qué fuerzas invisibles pero poderosas resultan de las interacciones de juego entre terapeuta y niño, que ayudan a éste último a superar y curar los problemas psicosociales. A partir de la revisión de la literatura realizada por Schaefer en 1999, éste psicólogo estadounidense describió los poderes terapéuticos del juego, los cuales se examinarán a continuación.

- Autoexpresión.- En el juego los niños pueden expresar mejor sus pensamientos y sentimientos; se sienten más cómodos con la expresión a través de actividades de juego con materiales concretos (Landreth citado en Schaefer, 1993). A través de esta expresión indirecta que se da en el juego el niño puede obtener consciencia de sus afectos y recuerdos problemáticos e iniciar el proceso de curación.
- Acceso al inconsciente.- Por medio de los juguetes y juegos el niño puede revelar conflictos inconscientes mediante los mecanismos de defensa: de proyección, desplazamiento y simbolización (Klein, 1955). Con esto el niño puede empezar a transformar deseos e impulsos inconscientes dentro del juego en acciones conscientes.
- Enseñanza directa e indirecta.- El uso de juegos y diversión captura la atención de los niños, aumenta su motivación para aprender y hace que recuerden las lecciones o solucionen un problema. Entonces se puede decir que el juego es un método indirecto, gradual y con espacio para la repetición que permite menos activación emocional que la confrontación directa (Frey citado en Schaefer, 1993).
- Abreacción.- Por medio del juego los niños recrean y alivian experiencias estresantes y traumáticas y adquieren de este modo una sensación de poder y control sobre las mismas (Schaefer, 1999).
- Inoculación del estrés.- La ansiedad anticipatoria por eventos estresantes inminentes puede ser disminuida si se representa este suceso con antelación (Wohl y Hightower,

2001). De esta manera se pueden moldear habilidades de afrontamiento y lo desconocido puede hacerse familiar o menos atemorizante.

- **Contracondicionamiento del afecto negativo.**- El juego de fantasía ante la ansiedad, la depresión y otros problemas, permite al niño pasar de un papel pasivo a uno activo. Por ejemplo el juego con juguetes relacionados con el hospital ayuda a disminuir considerablemente los temores a los hospitales. También el juego de fantasía facilita la expresión de varios mecanismos de defensa como la proyección, el desplazamiento, la repetición y la identificación (Schaefer, 1999).
- **Catarsis.**- Permite llevar a cabo y concluir una liberación afectiva previamente restringida o interrumpida por medio de la expresión emocional.
- **Afecto positivo.**- El juego ayuda a mejorar el estado de ánimo y aporta sentido de bienestar (Schaefer, 1999), ya que la risa y los afectos positivos ayudan liberando endorfinas y hormonas que elevan el estado de ánimo y se estimula el sistema inmunológico (Berk, 1989) y esto se convierte en antídoto de los afectos negativos.
- **Sublimación.**- Se permite la canalización de impulsos inaceptables en actividades sustitutas que son socialmente aceptables (Schaefer, 1999).
- **Apego y mejora de la relación.**- El juego facilita el vínculo emocional positivo entre padres e hijos, ya que se reflejan mejoras en la empatía de los padres, en la percepción de cambios positivos en el ambiente familiar, en la autoestima, en el autoconcepto del niño y en la solución de sus problemas conductuales (Rennie y Landreth, 2000).
- **Juicio moral.**- La creación espontánea de reglas y su cumplimiento por parte de los niños en las situaciones informales ayuda al principio de cooperación y consentimiento entre iguales (Schaefer, 1999)
- **Empatía.**- Por medio del juego de roles los niños pueden desarrollar la empatía, el altruismo y la competencia social (Strayer y Roberts, 1989).
- **Poder y control.**- Cuando juegan los niños se sienten poderosos, debido a que pueden hacer que el mundo del juego se ajuste a sus deseos y necesidades. El niño tiene

dominio sobre los materiales de juego y determina qué y cómo jugar con los mismos. Este poder ayuda a superar la inseguridad y vulnerabilidad del niño.

- Competencia y autocontrol.- El juego ofrece a los niños oportunidades ilimitadas de crear, esto les permite obtener un sentido de competencia y autoeficacia que estimula su autoestima. A su vez los niños aprenden autocontrol deteniéndose, pensando y planeando por adelantado su juego.
- Sentido de sí mismo.- El juego le brinda la oportunidad de percatarse del poder de ser un individuo por derecho propio, de pensar por sí mismo, de tomar sus propias decisiones y de descubrirse (Winnicott, 1971), es decir dentro del juego se genera en gran medida el sentido de sí mismo.
- Desarrollo acelerado.- El juego de los niños siempre se encuentra por encima de su edad promedio y de su conducta cotidiana (Vygotsky, 1967).
- Solución creativa de problemas.- Durante el juego los niños tienen la libertad de proponer, sin temor a las consecuencias, y realizan algunos descubrimientos novedosos que pueden ayudarlos a resolver problemas sociales y propios.
- Fantasía de compensación.- El juego se ve como un mecanismo compensatorio, ya que los impulsos y necesidades que no pueden ser expresados en la vida real encuentran una salida a través de la fantasía.
- Prueba de realidad.- En el juego los niños alternan a menudo entre los roles que están representando y su yo real (Schaefer, 1999). La participación frecuente en el juego de simulación permite una mejor discriminación entre la realidad y la fantasía.
- Ensayo conductual.- Las conductas socialmente aceptables pueden ensayarse y practicarse en el ambiente seguro del juego.
- Construcción del rapport.- Al inicio de la terapia es necesario que los niños sean involucrados en el juego, debido a que le proporciona al pequeño un medio natural para comunicarse y establecer una relación con el terapeuta.

3.4 Enfoques teóricos en la Terapia de Juego y sus aplicaciones

Como se ha visto con anterioridad la Terapia de Juego ha tenido grandes avances a lo largo del tiempo, cada uno de estos progresos ha sido posible gracias al apoyo y aportes de diferentes corrientes psicológicas como son: los modelos psicodinámicos, humanistas, sistémicos y emergentes, los cuales se tratarán a profundidad en seguida.

3.4.1 Modelos psicodinámicos

1) Enfoque psicoanalítico

Los primeros ejemplos de la terapia de juego con niños fueron publicados por psicoanalistas hace casi 100 años. Históricamente los inicios de la terapia de juego pueden situarse con los trabajos de Sigmund Freud, ya que independientemente de su trabajo con adultos, con las observaciones que realizó en su famoso caso del pequeño Hans, sentó las bases para el desarrollo de la terapia infantil y reconocía que el juego implica una suspensión de la realidad (Marans, Mayes y Colonna, 1993). De esta manera, Melanie Klein y Anna Freud se dieron cuenta de que el juego tenía una función semejante de comunicación, que en los adultos el lenguaje (Chávez, 2007).

Siguiendo la línea de estudio de su padre, a finales de 1920 Anna Freud usó el juego creyendo que éste es importante porque permite al terapeuta acercarse al niño y establecer una alianza, es decir únicamente facilitaba la comunicación. En oposición, Melanie Klein creía que el juego permite aflorar el material inconsciente, y que el terapeuta podría entonces interpretar los deseos y conflictos reprimidos del niño para ayudarlo a entender sus problemas y necesidades, por consiguiente no usaba el juego en sí como un vehículo terapéutico (Schaefer 2012).

En las décadas de 1930 y 1940 se presenció un crecimiento en la aplicación de métodos psicoanalíticos al tratamiento de los niños, ya que los analistas sostenían que los principios del psicoanálisis con adultos eran aplicables a los niños, aunque con algunas modificaciones.

A su vez los profesionales pensaban que los pacientes se “curarían” al expresar mediante el juego los conflictos tempranos y actuales que yacían ocultos debajo de la superficie de la conciencia. Siguiendo con esto, Waelder (1932) afirma que el juego sirve para desarrollar un

sentido de dominio, permite la satisfacción del deseo, ayuda a asimilar experiencias abrumadoras, es un vehículo para alejarse de manera temporal a las exigencias de la realidad y del superyó.

Actualmente los terapeutas psicoanalíticos de juego sostienen la importancia terapéutica de la interpretación y de otras formas de esclarecer los significados inherentes en el juego de los niños, aunque reconocen que la relación del terapeuta con el niño directamente a través del juego es terapéutica (Levy, 2008).

Papel del terapeuta

El papel principal del analista infantil es llevar a la conciencia los conflictos inconscientes, fortaleciendo así el control del yo sobre la vida del niño (Ancona, 2010). Para los terapeutas infantiles psicoanalíticos, el uso de la experiencia presente de juego es tan esencial para la terapia como enfocarse en las historias pasadas de los niños que atienden.

Finalmente la terapia psicoanalítica contemporánea con niños reconoce que no existe una interpretación “correcta” del juego o de cualquier otra conducta, resalta más bien la construcción conjunta de significados dentro de la diada terapéutica.

2) Terapia de juego Analítica Jungiana

La teoría analítica del psicólogo Carl G. Jung por lo general no ha sido revisada en términos de sus aplicaciones a los niños, ya que la mayor parte de los escritos de Jung sobre los niños surgió del análisis de pacientes adultos que recordaban los sueños de su niñez.

La base conceptual de la terapia de juego analítica jungiana es que durante su desarrollo, sea por introyección o identificación, los niños adquieren sentimientos, pensamientos y rasgos de los cuidadores principales, así como cualquier disfunción o trauma asociados con esas relaciones primarias significativas. Por ello en esta terapia es importante conceder a los niños espacio suficiente en un ambiente emocionalmente protegido o de contención, de modo que se materialice el desarrollo personal (individuación). La individuación se obtiene por medio de la transformación del símbolo.

La meta predominante de la terapia de juego jungiana es activar el proceso de individuación por medio de una actitud analítica en que pueden producirse imágenes con libertad.

Papel de terapeuta

Los terapeutas de juego jungianos observan la producción y transformación del símbolo en los niños durante el proceso clínico a través del trabajo artístico, el juego en la arena y los sueños (Schaefer, 2012).

También los terapeutas se enfocan en el papel de la psique y en el desarrollo de la personalidad del niño. La psique se define como el centro del pensamiento del niño que regula las experiencias consientes, como las conductas y los sentimientos.

Aplicaciones

Tanto Allan (1988) como Green (2007) identificaron a la terapia de juego analítica jungiana como una modalidad de tratamiento que resulta útil en la consejería de niños en edad escolar. Además varias investigaciones cualitativas y datos anecdóticos mediante el análisis de estudios de casos demuestran que la terapia de juego analítica jungiana es una modalidad terapéutica benéfica en niños pequeños con dificultades emocionales y de conducta. Asimismo esta terapia ha sido aplicada con grandes beneficios en niños que han sufrido duelo (Bertoia, 1993; Green y Connolly, 2009), psicosis, traumas sexuales (Allan, 1988) y en adolescentes y adultos que han vivido suicidio o muerte de algún familiar.

3) Terapia de juego Adleriana

La terapia de juego adleriana es un aproximación activa y directiva al trabajo terapéutico con niños que utiliza el juego (juguetes, cuentos, arte teatro, marionetas y juego de roles) como vehículo para la comunicación. Esta terapia combina los constructos teóricos y algunas de las estrategias de intervención terapéutica de la psicología individual de Alfred Adler con las premisas básicas de la terapia de juego (Kottman, 2011).

Estos constructos se basan en la afirmación de que:

- 1.- Los individuos son seres integrados socialmente, es decir que los niños deciden cómo obtener relevancia para sí mismos y cómo encajar en diferentes grupos observando la reacción de los demás ante su conducta; pero si los niños no tienen éxito en sus intentos prosociales y constructivos de encontrar un lugar en sus familias o en otros grupos de personas, empiezan a esforzarse por obtener la pertenencia de modos negativos y autodestructivos.
- 2.- Toda conducta humana tiene un propósito y está orientada a metas. Adler creía que las personas son motivadas por su deseo de avanzar hacia una variedad de metas de vida y que eligen sus conductas como un medio para avanzar hacia ellas.
- 3.- Las personas ven la realidad de manera subjetiva, debido a que cada persona que participa en una experiencia tiene su propio modo de interpretar las circunstancias y la relación. A su vez las personas tienden a ver lo que esperan ver, su interpretación de la realidad refuerza sus creencias, sin importar si dichas creencias son exactas o y actúan como si su percepción fuese la “verdad”.
- 4.- Cada persona es única y al hacer elecciones expresa de manera constante una capacidad creativa

Papel del terapeuta

En la terapia de juego adleriana, los terapeutas evalúan la forma en que los niños hacen conexiones y obtienen un sentido de relevancia en sus familias, escuelas y comunidades para poder diseñar programas de intervención que los ayuden a mejorar su capacidad de establecer una conexión positiva con los demás (Kottman, 2003). Asimismo el terapeuta observa las interacciones y conductas de los niños con la misión de entender los estilos de vida de estos y de sus padres, de modo que puede ayudar a los clientes a estar más al tanto de sus patrones de pensamiento, sentimiento y comportamiento, y a cambiarlos si así lo desean.

Igualmente, los terapeutas animan a los niños para que sustituyan las metas negativas y destructivas por metas positivas y constructivas. Del mismo modo el profesional debe señalar los patrones autodestructivos en las creencias y comportamientos, a fin de ayudar al niño a encontrar nuevas formas de pensar en sí mismo y aprender conductas más apropiadas.

Los terapeutas exploran las maneras en que los niños expresan su sí mismo único y especial, ayudan a los pequeños a apreciar su singularidad y contribuyen a que los padres y maestros aprendan a celebrar sus fortalezas.

Por último los terapeutas adlerianos diseñan las metas y las intervenciones del tratamiento según las necesidades y circunstancias particulares del niño y de su familia, a su vez conceptúan de manera sistemática al niño y sus problemas utilizando métodos adlerianos para comprender a los clientes (Carlson, Watts y Maniacci, 2006).

Aplicaciones

La terapia de juego adleriana puede utilizarse con niños que experimentan diferentes dificultades porque se adapta al cliente específico, a su problema, a sus circunstancias familiares y a las experiencias de su vida actual. Esta terapia es eficaz con niños que exhiben problemas de conducta, conductas impulsivas y dificultades en las relaciones con los pares; niños que enfrentan situaciones difíciles, como el divorcio de los padres, la muerte de un familiar (Meany, 2010); niños con problemas relacionados con el poder y el control, niños que tienen problemas en la escuela, con baja autoestima, niños deprimidos, perfeccionistas o ansiosos y niños que han sufrido algún tipo de trauma.

4) Terapia de juego de liberación

Esta terapia es una extensión del trabajo que David Levy desarrolló en 1930, al cual nombró terapia de liberación. (Levy, 1939).

En la terapia de juego de liberación se trabaja con niños que han experimentado una situación estresante en específico (Terr, 1991). Durante la sesión se le permite al niño participar en el juego libre, posteriormente el terapeuta introduce algunos materiales para hacer un juego de simulación relacionado con la situación de estrés, esto permite al niño recrear el acontecimiento traumático y liberar las emociones asociadas y otros problemas que no haya podido resolver por sí mismo.

Los criterios para usar la terapia de juego de liberación en niños dependen de lo que se requiera para un niño específico en una situación particular. Al principio debe decidirse si dicha terapia de juego se utilizará para una liberación general o específica. La terapia de juego de liberación general se utiliza cuando los niños se encuentran en la etapa de latencia

o son mayores y sus síntomas son de naturaleza conductual o de internalización. Mientras que la terapia de juego de liberación específica facilita la creación de situaciones específicas en donde los niños pueden repetir el suceso en la seguridad del cuarto de juego y se les permite la expresión de las ansiedades o el enojo que fueron frustrados cuando ocurrió el trauma original.

Es importante que dicha terapia ofrezca a los niños un sentido de seguridad y apoyo de modo que experimenten sus sentimientos y liberen el afecto negativo. También los niños deben sentirse en control del resultado del juego para crear un final satisfactorio y obtener una revaloración cognitiva del suceso (Schaefer y O' Connor, 1988)

Papel del terapeuta

El terapeuta debe de cumplir un papel importante en la facilitación del juego, es decir involucrarse en el mismo, a fin de que los niños puedan asimilar el evento traumático de manera lenta y sin alterarse, a su vez debe seguir la dirección del niño y conectarse con cualquier cosa en la que se enfoque, pero debe regresar a su papel y tratando de atraer de nuevo al niño al juego original.

Por otra parte, el profesional prepara el juego antes de que el niño llegue al cuarto de juego y le ofrece juguetes que pueden reproducir todo lo que se conoce desde la perspectiva de los adultos que forman parte de su vida.

Para que la terapia de juego de liberación sea eficaz el terapeuta nunca debe discutir lo que el niño ha dicho, sino que se muestran de acuerdo, de modo que el niño pueda sentirse seguro y validado.

Aplicaciones

La terapia de juego de liberación es el tratamiento de elección en el caso de niños con el trastorno de estrés postraumático, con ansiedad y ayuda al manejo de la ira (Blix, 2010). Esta terapia le permite al niño hacer lo que tendría que haber hecho si pudiera haberlo hecho, por sí solo. Gracias a la terapia de juego de liberación son cada vez más los niños que regresan a su estado previo de bienestar después de pasar por el proceso terapéutico.

3.4.2 Modelos humanistas

1) Terapia de juego centrada en el niño

El modelo de la terapia fue desarrollado originalmente por Carl Rogers, con su enfoque centrado en el cliente, principalmente para adultos, pero Virginia Axline (1947) fue quien modificó esta teoría para aplicarla en niños. Esta autora describe la terapia como una oportunidad que se le ofrece al niño para experimentar el crecimiento bajo condiciones más favorables, esto es, al jugar con sus sentimientos, el niño los trae a la superficie, los encara y aprende a controlarlos (Schaefer y O' Connor, 1988).

A su vez esta terapia es no directiva, ya que permite al niño que sea responsable e indique el camino a seguir y le ofrece la oportunidad de ser él mismo, es decir acepta completamente su yo sin evaluación, ni presión para que cambie (Axline, 1975).

Asimismo los constructos teóricos de la terapia de juego centrada en el niño se relacionan con la dinámica interna del proceso por el cual el niño se relaciona y descubre el sí mismo (self), crece y se autorrealiza (Sweeney y Landreth, 2009).

Finalmente, Ancona (2010) argumenta que la terapia centrada en el niño utiliza como técnica el juego libre, al igual que el modelo psicoanalítico, pero se diferencia en que el terapeuta no interpreta la conducta de juego, únicamente refleja y acompaña, se mantiene a distancia, respeta las iniciativas y la directriz que el niño da a sus juegos y únicamente participa cuando el menor le invita a los mismos.

Papel del terapeuta

En la terapia centrada en el niño es sustancial que el terapeuta comprenda la percepción que el niño tiene de la realidad para poder entender sus conductas.

El terapeuta de juego es un facilitador y un explorador que acompaña al niño en una misión de autodescubrimiento, evita hacer preguntas y cualquier tipo de evaluación, al contrario alienta al niño y le permite que dirija. Aunque no hay que dejar de lado que el establecimiento de los límites es de suma importancia tanto para el niño como para el terapeuta. Entre las razones básicas para establecer límites en el cuarto de juego se encuentran las siguientes (Schaefer, 2012):

1. Ayudan al niño a definir las áreas en las que es libre de operar y promueven el autocontrol
2. Definen las fronteras de la relación terapéutica
3. Permiten al terapeuta mantener una actitud positiva y de aceptación hacia el niño
4. Proporcionan seguridad dentro del cuarto de juego
5. Permiten que el niño exprese sentimientos negativos sin causar daño y el temor a las represalias
6. Promueven y mejoran el sentido de responsabilidad

Por ello, cuando se requiere establecer los límites, el terapeuta debe mostrarse firme y decidido.

Aplicaciones

El enfoque centrado en el niño es excepcionalmente adecuado para el trabajo con chicos de diferentes estratos socioeconómicos y antecedentes étnicos porque esos hechos no cambian las creencias, la filosofía, la teoría o la visión que tiene el terapeuta del niño.

La terapia de juego centrada en el niño ha sido utilizada con gran eficacia en pequeños con problemas de lectura (Bills, 1950), problemas de autoconcepto (Crow, 1989), en niños con un diagnóstico de TDAH (Ray, Schottelkorb y Tsai, 2007), niños que han vivido duelo (Le Vieux, 1994), en menores con problemas emocionales o físicos que afectaban el rendimiento escolar, con problemas del habla (Danger y Landreth, 2005) y que han presenciado violencia doméstica (Kot, Landreth y Giordano, 1998).

2) Terapia de juego filial

La terapia filial fue creada a finales de la década de 1950 por Bernard y Louise Guerney, pero al ser un enfoque novedoso no se le brindó al principio algún apoyo, sin embargo su perfeccionamiento y el creciente apoyo empírico, la han convertido en una de las formas de terapia de juego de mayor demanda en la actualidad entre los terapeutas y las familias.

Esta terapia permite a los padres aprender a través de las prácticas los principios básicos de la terapia de juego centrada en el niño y a desarrollar las habilidades facilitadoras necesarias,

entre las cuales se incluyen: la escucha activa, reconocer y responder a los sentimientos del niño, el establecimiento adecuado de límites, la promoción adecuada de la autoestima y la implementación en la hora de juego especial con el niño. Con esto, los padres aprenden a crear un ambiente de aceptación, respeto y de no enjuiciamiento que favorece la relación filial y el vínculo con el niño. (Recuperado de http://centrohumana.info/?page_id=126)

Schaefer (2012) menciona que aunque la terapia filial está diseñada para cumplir varias metas, en general, su meta es contribuir al fortalecimiento de las familias por medio de la obtención de relaciones más satisfactoria.

Las sesiones de la terapia filial proporcionan a los niños la libertad para expresar sus sentimientos y deseos, comunicar sus anhelos, resolver problemas y dominar sus miedos o traumas.

Papel del terapeuta

Los terapeutas filiales deben desarrollar primero competencia en la terapia de juego centrada en el niño antes de adentrarse en el uso de la terapia filial y deben tener un conocimiento sólido del funcionamiento de los sistemas familiares a fin de que puedan involucrar de manera eficaz a todos los miembros de la familia en el proceso.

En la terapia filial el terapeuta hace participar a los padres como los agentes principales del cambio de su propia familia, esto se logra por medio de entrenamiento y supervisión durante las sesiones de juego no directivo con cada uno de sus hijos (Ancona, 2010). Los terapeutas filiales se reúnen de manera regular con los padres para identificar el progreso o los retrocesos en los problemas y la conducta que exhibe el niño en el “mundo real”.

Además, los terapeutas filiales enseñan a los padres cinco habilidades básicas, cuatro de las cuales son empleadas durante las sesiones no directivas entre padres e hijos, las cuales son:

- Estructuración: Esta habilidad se emplea para establecer el tono de las sesiones de juego, que es de apertura y aceptación.
- Escucha empática: Ayuda a los padres a prestar atención a las acciones y sentimientos de sus hijos durante el juego y a transmitirles su aceptación y comprensión.
- Juego imaginario centrado en el niño: Esta habilidad se utiliza cuando los niños invitan a los padres a entrar en su juego de simulación, los padres aprenden a asumir

los roles que les son asignados y a seguir la iniciativa de sus hijos respecto a cómo representar esos roles.

- Establecimiento de límites: Esta habilidad se emplea con moderación, pero es importante para mantener la seguridad e integridad de la sesión de juego.
- Después de que ha terminado cada sesión de juego, el terapeuta ayuda a los padres a identificar los temas de juego que pueden haber estado presentes y a analizar lo que estos temas podrían significar para el niño. Para tener una interpretación más precisa, es muy útil el conocimiento que los padres tienen del contexto de la vida familiar.

Finalmente los profesionales de dicha terapia funcionan como clínicos y educadores, ya que enseñan a los padres a conducir las sesiones, los animan y sirven de modelos para demostrar las habilidades y actitudes que quieren que utilicen los padres con sus hijos.

Aplicaciones

La terapia filial ha sido empleada para atender diversos problemas infantiles y familiares. Por ejemplo, se ha empleado con éxito en problemas como ansiedad y temor, problemas de conducta, depresión, trauma, problemas de apego, trastornos por déficit de atención, enojo y agresión, conductas negativistas, tendencias perfeccionistas y obsesivas-compulsivas, duelo y pérdida, enfermedades crónicas, niños en el espectro autista, y problemas familiares como violencia doméstica y abuso de drogas (VanFleet, 2005; VanFleet y Guernsey, 2003).

La flexibilidad de la terapia filial permite su empleo en muchos escenarios, incluyendo la práctica privada, los servicios comunitarios de salud mental, servicios en el hogar o servicios móviles, escenarios de protección al menor, albergues y programas residenciales y escenarios educativos (VanFleet y Guernsey, 2003), ya que esta terapia puede adaptarse y aplicarse a distintas culturas.

3) Terapia de juego Gestalt

La terapia de juego Gestalt es una forma de terapia que se interesa en el funcionamiento saludable e integrado de todo el organismo (los sentidos, el cuerpo, las emociones y el intelecto). Los principios de esta forma de terapia desarrollada por Frederick (Fritz) y Laura Perls, tienen sus raíces en las teorías psicoanalíticas, Gestalt y humanista, así como en

aspectos de la fenomenología, el existencialismo y la terapia corporal reichiana (Perls, Hefferline y Goodman, 1951).

La meta central de la terapia de juego Gestalt es ayudar a los niños a descubrir y expresar las emociones bloqueadas, para lo cual resulta útil ayudarlos a definir el self y a sentir mayor independencia.

Según Schaefer (2012) en la terapia es común que los niños rompan el contacto, es decir, su energía parece desaparecer de repente y dejan de participar en la sesión. Esto puede indicar que el niño llegó a un punto en que se siente incómodo y se cierra súbitamente. Por ello es responsabilidad del terapeuta encontrar los medios para que el niño pueda mantener ese contacto. De igual manera, los niños inhiben, bloquean, reprimen y restringen varios aspectos del organismo como los sentidos, el cuerpo, las emociones y el intelecto; cuando esto sucede se desarrollan conductas y síntomas de confrontación que afectan el contacto sano del niño con el ambiente y el sentido del self se ve disminuido.

En esta terapia, aunque se pueden tener metas y planes de tratamiento, sólo se utilizan como guía, es decir no se tienen expectativas. A su vez nunca se presiona a los niños más allá de su capacidad y se crea un ambiente de seguridad.

Papel del terapeuta

Es necesario que el terapeuta esté familiarizado con modelos del desarrollo infantil (edades y etapas), las etapas del desarrollo de Erik Erikson y la teoría del desarrollo intelectual de Piaget. También es importante enfocarse en problemas relacionados con algún trauma y otras experiencias vitales.

Los terapeutas tienen la función de ser creativos para encontrar la forma de iniciar una relación con los niños, debido a que si no se cuenta al menos con este inicio, la intervención terapéutica posterior es inútil.

En este modelo, el profesional no hace una evaluación formal ni formula un plan de tratamiento, sin embargo cuando se trabaja con niños se necesita una directriz que permita determinar los tipos de intervención que se requieren. Por ello el terapeuta evalúa las necesidades del niño en cada sesión y planea las actividades adecuadas para brindarle nuevas

experiencias para encontrar los aspectos del self que han sido suprimidos, restringidos y posiblemente perdidos.

4) Terapia de juego experiencial

La terapia de juego experiencial se basa en la idea de que los niños conocen su mundo de una manera experiencial más que cognitiva. Su procesamiento implica la participación de todos sus sentidos cuando se encuentran con dudas, preguntas, miedos, enojos y otras emociones no resueltas (Perry, Pollard, Blakely, Baker y Vigilante, 1995).

Los tres componentes principales en la terapia son: la capacidad del niño para usar de manera natural el juego, el simbolismo y las expresiones metafóricas para comunicar sus emociones y su mundo interno.

Esta terapia le permite al niño experimentar su trauma de una manera no amenazante y recuperar el sentido de seguridad en el mundo, asimismo dicha terapia mantiene una firme convicción en la capacidad del niño para sanar y esforzarse por conseguir la salud, porque el niño conoce mejor que nadie su dolor y sus luchas, así como la mejor manera de enfrentarlas.

Dada la libertad y aceptación para dirigir su propio juego, el niño creará un escenario que comunique al terapeuta exactamente lo que se siente ser como él. Durante las etapas iniciales el niño adoptará la posición de poder y dirigirá al terapeuta, de esta manera el profesional llega a conocer la vida emocional del niño (Norton, 2009). A medida que la terapia avanza el juego se va acercando a la realidad de la situación, y de esta manera el niño puede acercarse al dolor, controlarlo y vencerlo.

Papel del terapeuta

El experto acepta al niño sin importar dónde se encuentre a nivel emocional y conductual y respeta la expresión de sus emociones, sin importar lo intensas que puedan ser, siempre que no salgan lastimados ni el niño ni el terapeuta. Por otra parte, el profesional debe reflejar una completa comprensión del niño, esto le da al pequeño la confianza de que el terapeuta respeta y reconoce su necesidad de seguridad y dignidad, a la vez que da entrada al dolor interno que motiva su lucha por la regulación y supervivencia.

Por consiguiente el terapeuta reconoce que lo que puede parecer una conducta desagradable puede ser el único medio del niño para expresar el dolor que el pequeño siente.

El papel del terapeuta de juego experiencial tiene varios aspectos dependiendo de la etapa del proceso de juego, es decir se ajusta a las expresiones del niño a medida que cambian sus necesidades intrapsíquicas durante su desarrollo en el proceso de curación y tiene la responsabilidad de adaptarse al niño en cada momento de este proceso (Norton, B. & Norton, C., 2010), sin dejar de lado lo que puede tolerar y lo que está fuera de sus límites.

Dado que este modelo trata los aspectos regresivos del niño, se enseña a los padres a apoyar el concepto de la curación del dolor en la etapa del desarrollo en que este tuvo lugar.

Aplicaciones

La terapia de juego experiencial es de gran utilidad en algunos problemas como trastorno negativista desafiante, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno de ansiedad por la separación, trastorno fóbicos, trastorno del apego y trastorno obsesivo compulsivo (Van der Kolk, 2005). También ha sido aplicada con niños que se están adaptando cambios en su vida, como el divorcio de los padres, la muerte de un amigo o un familiar cercano, la reubicación del hogar familiar o las nuevas nupcias de uno o ambos padres.

Asimismo, los niños con demoras congénitas del desarrollo pueden beneficiarse de la terapia de juego experiencial para abordar los problemas emocionales que los rodean.

3.4.3 Modelos sistémicos

1) Terapia de juego familiar

La terapia de juego familiar es la unión de dos teorías importantes de la psicoterapia: la terapia de juego y los sistemas familiares. Cada una es un campo de estudio definido y sólido que ha trabajado en conjunto con el otro durante décadas, porque los terapeutas familiares y los terapeutas de juego trabajan a menudo con las mismas poblaciones de clientes.

Los terapeutas familiares solicitan la participación de los niños y otros miembros de la familia cuando algún integrante de la familia (padre, cónyuge, adolescente) requiere ayuda.

Tomando en cuenta el hecho de que los niños existen dentro de un sistema familiar, los practicantes de la terapia de juego familiar crearon técnicas que incorporan familias enteras en sus sesiones (Schaefer y O'connor, 1988)

El propósito común de la terapia de juego familiar es estimular la comunicación verbal y no verbal para revelar cómo se moviliza una familia hacia una meta o tarea, ya que cuando las familias juegan juntas forman enlaces, crean recuerdos felices y ocurre una intervención positiva que empieza a proporcionar el cimiento de una mayor motivación para estar juntos.

Papel del terapeuta

Los terapeutas de juego familiar tienen una enorme capacidad para la exploración lúdica, también es más factible que exhiban una naturaleza exploratoria y que acepten formas amplias de comunicación y expresión, a su vez el terapeuta debe tener conocimiento sobre las etapas del desarrollo y las capacidades de los niños y el ciclo de vida de la familia (Miller, 1994).

De igual manera Gil y Shaw (2009) señalan que el profesional ocupa un enfoque normativo, es decir utiliza la integración de teorías, la evidencia y modelos específicos de intervención para abordar las preocupaciones de la familia.

Además el terapeuta tiene la habilidad para construir una relación que permita la rápida entrada y salida del sistema familiar. Siempre está deseoso de escuchar, ampliar, entrar y causar la reflexión a través de las metáforas de la familia y reconoce que su propósito es exteriorizar los problemas que deben ser abordados a una distancia lo bastante segura para que los clientes puedan procesar lo que se necesite a un nivel más profundo.

2) Terapia de juego grupal

La terapia de juego grupal es la unión natural de dos modalidades terapéuticas eficaces como son la terapia de juego y el proceso de grupo. Esta terapia facilita a los niños el desarrollo de una relación segura para expresarse y explorarse, a sí mismo y a otros, de manera plena (incluyendo sentimientos, pensamientos, experiencias y conductas) a través del juego.

Cuando los niños descubren dentro de la terapia que también sus pares tienen problemas, experimentan las cualidades terapéuticas de la liberación y una disminución de las barreras

que surgen del sentimiento de estar solos, también se desarrolla una sensación de pertenencia y se intentan nuevas habilidades interpersonales. De este modo, Landreth (1999) sugiere que en una terapia de juego grupal los niños aprenden uno del otro, se animan y se apoyan entre sí, resuelven las dificultades, comparten el dolor y la alegría, descubren lo que se siente ayudarse mutuamente y descubren que son capaces de dar y de recibir ayuda.

Ginott (1975) señala que la meta principal de la terapia de juego grupal, como toda terapia, es el cambio duradero de la personalidad (un yo fortalecido y una mejor imagen de sí mismo).

Es importante que para que esta terapia sea efectiva se considere que dentro del grupo el género debe estar equilibrado y el rango de edad de los niños no debe exceder los doce meses.

Papel del terapeuta

El papel principal del terapeuta de juego grupal es continuar como un facilitador del proceso terapéutico. También debe tener una gran tolerancia al desorden y al ruido, debe ser paciente y permitir que los niños resuelvan las cosas por sí mismos a la vez que establecen límites apropiados (Schaefer, 2012). Asimismo, es fundamental que los terapeutas mantengan respuestas equilibradas entre los integrantes del grupo y que al referirse a cada uno de ellos se le llame por su nombre para que ellos sepan a quién se dirige el profesional.

Aplicaciones

La terapia de juego grupal tiene una gran aplicabilidad, ya que niños de todas las edades y con cualquiera de los trastornos de la niñez responden a los beneficios de la combinación de la terapia de juego con los procesos grupales.

Esta terapia ha sido utilizada en niños que han vivido abuso sexual (Gallo-López, 2006); que han sido testigos de violencia doméstica (Huth-Bocks, Schettini y Shebroe, 2001); con problemas de enojo (Badau y Esquivel, 2005); trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Reddy, 2010).

También se ha usado en problemas de autoconcepto (DeMaria y Cowden, 1992); duelo (LeVieux, 1999); trastornos de conducta (Kernberg y Rosenberg, 1991); trastornos

emocionales (Knudsen, 1985); problemas de habilidades sociales (Blundon y Schaefer, 2006) y en hijos de padres divorciados (Ludlow y Williams, 2006).

3) Terapia de juego ecosistémica

En la década de 1980 se desarrollaron la teoría ecosistémica y el modelo para aplicarla a la práctica de la terapia de juego, los cuales integran elementos de diversas teorías psicológicas, del trabajo social y de sistemas. El objetivo de desarrollar una teoría ecosistémica de la terapia de juego fue alentar a los terapeutas de juego a adoptar una perspectiva sistémica amplia en el desarrollo de las conceptualizaciones y los planes de tratamiento de sus casos.

En la teoría ecosistémica, se considera que los sistemas están ordenados de manera jerárquica, de modo que los que se encuentran más cercanos a la cúspide tienen una influencia mayor y más amplia sobre los sistemas que ocupan un lugar inferior en la jerarquía.

O'Connor (2000) menciona que la meta de la terapia de juego ecosistémica es “maximizar la capacidad del niño para lograr que sus necesidades sean satisfechas de una manera eficaz y que no interfiera con la capacidad de otros para satisfacer sus necesidades (p.135).

La terapia de juego ecosistémica se basa en una teoría que se fundamenta en la fenomenología y en el humanismo, la primera se basa en la idea de que no existen respuestas correctas y equivocadas, sino más bien que todo el conocimiento y su valor son relativos; y el humanismo considera que toda la conducta debe ser evaluada en contexto (O'Connor, 2005).

Papel del terapeuta

La tarea principal del terapeuta es ayudar al niño a liberarse, esto quiere decir ayudar a los niños a redefinir sus problemas, lo que facilita la solución creativa de los mismos. A medida que el niño aprende mejores habilidades de solución de problemas, el terapeuta debe trabajar para asegurar que dichas habilidades y conductas recién descubiertas se generalicen a la vida fuera del cuarto de juego y para lograrlo se aumenta gradualmente la participación del cuidador en la sesión.

El terapeuta de juego ecosistémico debe entender a los niños y sus problemas lo cual, crea una interacción entre las perspectivas dependientes de los niños y terapeutas. Este profesional

debe examinar el impacto que tiene la conducta de los niños en ellos y en quienes los rodean, para poder determinar si es lo bastante problemática para ameritar ser el centro de atención de la terapia.

El experto de juego ecosistémico es libre de emplear muchas técnicas, dentro y fuera de sus sesiones, a fin de ayudar a los niños a llevar una vida más satisfactoria y feliz (Schaefer, 2012).

Aplicaciones

La terapia de juego ecosistémica es un modelo relativamente nuevo, por lo que ha sido tema de muy poca investigación. Esta terapia es particularmente adaptable por su enfoque en el desarrollo infantil para la conceptualización y tratamiento de los niños, ya que este enfoque brinda la suficiente flexibilidad para ser usado con la misma facilidad en bebés que en adolescentes y permite al terapeuta variar el estilo de intervención para adecuarlo al cliente sin tener que modificar el modelo teórico.

3.4.4 Modelos emergentes

1) Terapia de juego para fortalecer el apego

El terajuego fue iniciado en 1967 por la Dra. Ann Jernberg, la cual incorporó ideas de Austin Des Lauries quien usaba métodos poco comunes para trabajar con niños esquizofrénicos y autistas. También incluyó algunos de los métodos de Viola Brody, la cual establecía contacto físico para atraer a los niños, y añadió el énfasis de Ernestine Thomas en la salud y las fortalezas del niño.

En 1971 se estableció el Instituto de Terajuego y en la década de 1980 el personal de dicho instituto empezó a capacitar a profesionales en otros centros de EUA y Canadá. En la actualidad esta terapia se practica en veintinueve países del mundo, incluyendo naciones en Asia, Europa, Norteamérica, Sudamérica, así como en Australia y Rusia (Booth y Jernberg, 2010).

El terajuego es una forma estructurada de terapia de juego que pretende mejorar el apego entre los padres y el niño, la autoestima, la confianza, la capacidad de autorregulación, la sintonía, la sensibilidad y la capacidad autoreflexiva. Este modelo puede aplicarse para todo rango de edad y a diversos problemas emocionales, sociales y conductuales.

Se basa en la teoría del apego, que a su vez se fundamenta en la investigación concerniente al impacto del apego en el desarrollo del cerebro, en las emociones y en la conducta del individuo durante el ciclo de vida (Gerhardt, 2004).

En el terajuego no se utilizan juguetes; primero se hace énfasis en las en las interacciones lúdicas, positivas y físicas entre el terapeuta y el niño mientras los padres observan, cuando los padres participan en las actividades del terajuego son guiados, para que asuman gradualmente el liderazgo de las actividades, y se hace hincapié en hacer notar y fomentar los aspectos positivos del niño así como los puntos fuertes de los padres.

En una sesión de terapia de juego se incluyen los siguientes elementos: un saludo cálido, una entrada divertida al cuarto de juego, una canción de bienvenida mientras están tomados de las manos, una revisión o inventario, actividades relacionadas con las dimensiones de estructura, compromiso, crianza y desafío y una canción de despedida.

Papel del terapeuta

El terapeuta planea de antemano la sesión de terajuego con el propósito de establecer una relación de apoyo y sintonía con el niño y los padres. De igual manera brinda al niño toda su atención y aceptación incondicional mientras lo ayuda a tomar riesgos apropiados y a cumplir los desafíos, también se hace cargo y dirige las actividades modelando para los padres la forma de obtener la cooperación de su hijo, a su vez el terapeuta trata de fortalecer la relación de los padres con su hijo alentándolos a ser cálidos, afectuosos y a aceptarlo tal y como es, pero también a ser firmes y congruentes y establecer límites claros (Schaefer, 2012).

Cada sesión es planeada de acuerdo con las necesidades del niño y los padres, quienes son valorados de distintas maneras: mediante la historia familiar y de desarrollo y una evaluación familiar llamada Método de Interacción de Marschak (Di Pasquale, 2000).

Aplicaciones

El terajuego ha sido utilizado en una amplia gama de problemas emocionales, conductuales y sociales con clientes que van desde infantes y niños pequeños, ancianos y personas de edades intermedias y se ha empleado en diferentes formatos como el individual, familiar, matrimonial y grupal, así como en grupos familiares múltiples (Rubin, 2010).

2) Terapia cognitivo- conductual.

La terapia de juego cognitivo- conductual surge de la forma en que Aaron Beck concebía la terapia cognitiva. El modelo cognitivo de los trastornos mentales implica la interacción entre cognición, conducta y fisiología y sostiene que la conducta es mediada por procesos verbales; la manera en que los individuos interpretan el mundo determina en gran medida cómo se comportan, sienten, y entienden la situaciones de la vida (Beck ,1976).

Según la idea de Knell la terapia de juego cognitivo-conductual fue desarrollada para usarse con niños de dos y medio a seis años e incorpora las terapias cognitivas, conductuales y las de juego. Esta terapia se basa en el modelo cognitivo del trastorno emocional y su naturaleza es breve, de tiempo limitado, estructurada, directiva, orientada al problema y psicoeducativa.

Ancona (2012) menciona que en esta terapia el moldeamiento se emplea para enseñarle al niño habilidades de afrontamiento adaptativas, en esta modalidad de terapia infantil el modelo puede ser un juguete, un cuento, una película, fábula o programa de televisión que demuestra el comportamiento que se quiere que el niño aprenda. En este tipo de terapia el tratamiento con los niños puede darse dentro o fuera del cuarto de juego, dependiendo del caso en específico.

Por último, la terapia de juego cognitivo- conductual expresa de manera verbal los conflictos y problemas para el niño, y utiliza el tiempo y la relación terapéutica para ayudarlo a ser conexiones entre palabras y conductas (Knell, 1993).

Papel del terapeuta

El terapeuta debe tener capacidad de ser flexible, reducir el acento en las verbalizaciones y aumentar el uso de enfoques experienciales, esto puede contribuir a la adaptación exitosa de esta terapia en niños pequeños. Este experto ofrece orientación establece metas y desarrollo intervenciones adecuadas para facilitar la obtención de estas metas.

Es importante que el terapeuta ayude a los niños a identificar, modificar o construir cogniciones, para que ellos aprendan a identificar pensamientos inadaptados y sustituirlos por otros más adecuados, y facilita la participación del niño en la terapia mediante la presentación de intervenciones apropiadas para su nivel de desarrollo.

Finalmente el terapeuta se debe de reunir de manera periódica con los padres para proporcionarles estrategias apropiadas de manejo del niño en casa.

Aplicaciones

La terapia de juego cognitivo- conductual se ha usado con éxito en diversas poblaciones de pacientes, incluyendo a niños con encopresis, ansiedad de separación y fobias (Knell, 1993). También se ha utilizado en niños que han experimentado eventos traumáticos como el divorcio y el abuso sexual. Otras poblaciones que podrían beneficiarse de esta terapia incluyen a niños con problemas de control, niños ansiosos, deprimidos y niños que han sufrido eventos traumáticos como el maltrato.

Con anterioridad se expuso la manera de ver la terapia de juego desde diferentes perspectivas psicológicas, teniendo en cuenta que esta terapia es práctica y confiable para abordar diversos problemas en los niños.

Diversos autores como Campillo, White, Epston, Lovobits, entre otros, han unido las técnicas lúdicas con la terapia narrativa para trabajar con los niños, esto se ha llevado a cabo para enriquecer el trabajo terapéutico y que haya una resolución efectiva de la problemática. A continuación se abarcará más ampliamente esta terapia.

3.5 La terapia narrativa: como intervención para el Bullying

3.5.1 El enfoque narrativo

La emergencia de un enfoque terapéutico de base narrativa no se dio hasta finales de la década de 1980. La terapia narrativa es un modelo creado por Michael White y David Epston como alternativa psicoterapéutica, tiene influencia del constructivismo social, que tiene influencia en personajes como: Gregory Bateson, Paul Watzlawick, Maturana, entre otros. Desde esta

postura se reconoce que no existe una realidad única, sino múltiples interpretaciones de ella (Flores y Campillo, 2009).

A partir de los 90's, la terapia experimentó un importante cambio convirtiéndose en un proceso terapéutico menos cohesivo por parte del terapeuta, pasando a ser una conversación enriquecedora. Freeman, Epston y Lobovits (2001) señalan que la terapia narrativa toma en cuenta la naturaleza local de las narrativas del ser humano; es decir implica escuchar y contar o volver a contar historias sobre las personas y los problemas de su vida.

Michael White y David Epston propusieron una analogía diferente, la analogía del texto, de la historia y el relato, como la analogía que permite entender cómo se organiza un relato con secuencia temporal, lo cual nos permite analizar los comportamientos y significados que se prolongan en el tiempo y que configuran la identidad de las personas en un tiempo y espacio determinado (Campillo, 2013).

La idea central que White (2007) plantea es que para poder dar significado a la experiencia vivida se necesita organizarla, relatarla, así “la autonarrativa de nuestra propia vida es el marco primario que hace posible el darle significado a la experiencia vivida”. Por su parte Flores y Campillo (2009) mencionan que la práctica de la terapia narrativa requiere de una actitud de curiosidad por parte del terapeuta, quien a través de una práctica interrogativa circular contribuye a que las personas reediten la historia que originalmente llevan al consultorio y que está saturada por el problema, y se busca lo que otros ven, piensan y hacen en relación a la persona y al problema que le lleva a sesión; todo eso puede ser relevante para la construcción de una nueva identidad. En este tipo de terapia no se le llama paciente, ni se le llama cliente a quién busca ayuda, sino que se le denomina “coautor” del proceso de terapia.

Aunado a esto White (1998) propone que al recuperarse la historia de la persona se hace emerger la parte no relatada, para encontrar nuevas conexiones y reflexiones, siendo el trabajo terapéutico la manera de buscar e inquirir acerca de replanteamientos de señales previamente ignoradas para, con el método propuesto en dichas conversaciones, generar la reedición de la historia de la persona para generar nuevos significados. A su vez García (2012) menciona que la narrativa pone de manifiesto la subjetividad de la persona que la

lleva a cabo, su forma de ver el mundo y con ello su identidad, transformándose de este modo en herramientas poderosísimas para el análisis psicológico.

Por lo tanto el objetivo clave de la terapia narrativa es deconstruir o desarmar cada uno de los relatos de la persona buscando relaciones en los dos panoramas (de la acción y de la identidad) y con ello generar narrativas alternativas en donde la persona sea el protagonista de una historia que permita abrir posibilidades de solución así como generar una identidad nueva, basada en la capacidad y la agencia personal (Flores y Campillo, 2009). El panorama de la acción antes mencionado está constituido por los personajes, situaciones y objetivos, se trata de aquello que podría ser detectado por un observador externo, lo que puede ser deducido de la actuación de los personajes o del contexto. Mientras que el panorama de identidad es el del pensamiento, lo que los personajes sienten, piensan o creen, algo que sólo puede ser conocido dando información desde adentro, desde la subjetividad de los protagonistas. Estos dos panoramas están presentes en muchos modelos de terapia narrativa con distintos nombres: escenario de la acción y de la identidad (Payne, 2000; White, 2007), perspectiva del otro y perspectiva del yo (Guidano, 1991), objetivación y subjetivación (Goncalves, 2002 citado en Flores y Campillo, 2009).

Según Flores y Campillo (2009) la terapia no se presenta como un proceso lineal más bien con características de circularidad, sin embargo se pueden señalar las siguientes etapas:

- 1. Identificación del problema.-** La persona describe el problema tal como lo vive, esta descripción toma el nombre de historia saturada del problema. El relato se centra en la incapacidad de la persona para enfrentar el problema así como en los aspectos negativos de su identidad.
- 2. Mapeo de la Influencia Relativa.-** El terapeuta hace preguntas circulares ayudando a las personas a identificar cómo el problema afecta sus vidas y posteriormente cómo ellos influyen en la vida del problema, tanto en su presencia como en su control.
- 3. Identificación de los Acontecimientos Extraordinarios.-** El terapeuta hace preguntas directas para identificar los momentos en que la persona pudo controlar el

problema, los momentos en que el problema es de menos intensidad y los momentos en que el problema no existía.

4. **Nueva explicación de los hechos.-** El terapeuta puede hacer preguntas de explicación única que lleven a la persona a reflexionar sobre el cómo logró oponerse a la influencia del problema.
5. **Empezar a crear una nueva imagen de sí mismo.-** El terapeuta puede hacer preguntas de re-definición, estas preguntas contribuyen a crear una nueva imagen de sí mismo, y al contestarse está desconstruyendo los prejuicios que puede tener sobre sí mismo y que le impedían solucionar el conflicto vivido.
6. **Evaluar y justificar cada nuevo conocimiento que surge en las conversaciones.-** Identificar la importancia que tiene para la persona y para su vida, el descubrir nuevas facetas de su historia y de su identidad.
7. **Búsqueda de lo ausente pero implícito.-** Se buscan valores, ideas, deseos, expectativas, que llevan a la persona a oponerse al problema, haciendo cosas para no dejarse atrapar por él. Esta búsqueda se hace historiando los momentos de lucha contra el mismo problema o contra otros.
8. **Ligar con el futuro.-** Continuamente el terapeuta enlaza el panorama de la acción con el panorama de identidad y pone el foco hacia el futuro para preparar a la persona a la acción a través de preguntas de posibilidades únicas.
9. **Crear contratrama.-** Conformer un nuevo relato, en el cual el problema es el antagonista y la persona un protagonista con control, valores, deseos, recursos, etc.
10. **Engrosar la historia alternativa.-** Implica generar un relato diferente de la experiencia de la persona, este nuevo relato o narración incluye una nueva definición que la persona hace de sí mismo y de su experiencia, una historia de valor y de lucha.

En cada uno de los puntos anteriores hay que tener en cuenta que los relatos mediante los que damos sentido a nuestra experiencia están influidos sobre todo por factores culturales y sociales. A su vez es importante reconocer que el lenguaje sirve de mediador en estos

procesos interpretativos, ya que por medio de él definimos y mantenemos nuestros pensamientos y sentimientos.

Por otro lado, White como Epston (citado en García, 2012) han elaborado una serie de técnicas como la conversación de re autoría, la conversación de re membresía y la conversación externalizante como elementos de la terapia narrativa.

Flores y Campillo (2009) argumentan que para poder llevar acabo la co- creación de una historia alternativa se propone que entre terapeuta y consultante se desarrolle un proceso interrogativo que dé pie a lo que White y Epston llamaron el “mapa de re- autoría” concepto que alude al proceso no lineal que debe seguirse para posibilitar la creación de nuevos significados que impacten la identidad de la persona. Este mapa implica que la persona que acude a terapia puede ser el autor, nuevamente, de una historia menos saturada por el problema y en donde se da relevancia a los acontecimientos que tratan la idea de que el problema es inamovible, asignándoles significados que se sustentan en los valores, fuerzas personales, proyectos de vida y esperanzas que la persona tiene, así como en las asignaciones o visiones que otras personas significativas hacen del consultante.

El proceso de re-autoría inicia con una técnica que Michael White desarrolló en el campo de la psicoterapia que es “la externalización del problema”; técnica que implica separar lingüísticamente al problema de la identidad de la persona. Payne (2002) menciona que la externalización posibilita pensar en el problema como algo resoluble, ya que no se encuentra en la persona misma, sino que empieza a observarse como algo ajeno a la identidad. Así mismo, este autor afirma que las personas pueden actuar para expulsar el problema de su vida o hacerle frente de algún modo.

El uso de esta técnica ofrece una manera de ver a los pacientes con una parte de ellos mismos no contaminada por los síntomas, esta técnica al mismo tiempo es muy sensible y extremadamente complicada. Es simple en el sentido de que representa una separación lingüística del problema de la identidad personal del paciente y lo complicado es el uso cuidadoso del lenguaje en la conversación terapéutica. La externalización es útil porque introduce suave y discretamente una atmosfera diferente en torno al problema.

A su vez para White (2007) la externalización sirve para reducir conflictos entre las personas, disminuye las sensaciones de fracaso ante el problema, facilita la cooperación entre consultantes y les ayuda a buscar una solución común ante una dificultad, facilita encontrar nuevas alternativas y ámbitos no afectados por el problema y permite sustituir los monólogos sobre el problema por diálogos acerca del mismo.

Haciendo referencia a lo anterior, García (2012) establece que el relato externalizador es importante ya que nada de lo que se narra puede abarcar la totalidad de la experiencia, esto se hace mediante algunas preguntas de las causas, los contextos en que se suele manifestar y en los que no, la clase de poder o fuerza que tiene el problema, los efectos que tiene en su vida y en sus relaciones, el grado en que la persona puede minimizarlo o manejarlo y el tipo de beneficios que pueden derivar del problema. Por ello, “la decisión de separar los problemas de las identidades de las personas, normalmente lleva a un viaje conversacional mediante varias metáforas de exteriorización; a medida que emergen diferentes características y efectos de la relación entre la persona y el problema, se les da un nombre y se discuten de forma reflexiva” (Freeman, Epston y Lobovits, 2001: 28).

Es importante que el nombre que se le dé al problema, vaya de acuerdo con su experiencia de vida. Es crucial que el lenguaje que se escoja en la externalización de las conversaciones no refuerce, sin querer, las ideas dominantes que apoyan al problema sino que el nombre del problema verdaderamente represente la experiencia de quien nos consulte. Es de suma importancia ponerle un nombre adecuado al problema, esto permite separar el problema de la persona. Dicho nombre debe tener un significado para quien lo maneja, porque si no transmite nada acerca de la naturaleza del problema será complicado manejarlo. Muchas veces al paciente no se le ocurre algún nombre, pero el terapeuta le puede sugerir algunos, partiendo del relato hecho por la persona acerca de su problema (García, 2012). A su vez Garita (2011) señala que para poder realizar esta separación y promover la imaginación para enfrentar los problemas, las metáforas son un recurso privilegiado, desde una perspectiva lúdica y colaborativa. La recomendación que se brinda desde la terapia narrativa, es que la relación metafórica concuerde con el grado de opresión del problema.

Con lo anterior se puede decir que la orientación final de la externalización es que la percepción de que la situación puede ser valorada de otra manera, que el problema no afecta todas las facetas de la vida, ni está continuamente presente.

Recordando las técnicas elaboradas por White y Epston, en el proceso terapéutico cobran especial importancia las “conversaciones de re-membresía” para engrosar la historia preferida; esta historia encaja con lo que las personas quieren para su vida y con lo que les es importante; estas conversaciones de recuerdo se realizan a través de evocar la visión y perspectiva de otras personas significativas que pueden contribuir al desarrollo de la historia alternativa (Flores y Campillo, 2009).

En su propuesta White y Epston incluyen los documentos escritos como parte de la terapia narrativa, debido a que escribir ofrece otras posibilidades que la palabra hablada no ofrece. Algunos de estos documentos son: el uso de cartas, diarios, certificados, el cuento terapéutico y poesía terapéutica. Estos documentos tienen la ventaja de que, al repasarlos, los lectores pueden evocar en cada lectura que hagan nuevas experiencias narrativas y mejorar la reelaboración de sus propias historias.

Las cartas terapéuticas deben escribirse con un estilo directo, expositivo, afectuoso y cálido. Su contenido debe ser claramente un relato con hechos ordenados en el tiempo, con intenciones y propósitos del autor y marcando tanto problemas como acontecimientos alternativos (Payne, 2002).

Otros documentos que se pueden utilizar en terapia son diarios personales, en los que los clientes anotan sus pensamientos y sentimientos. Mahoney (citado en García, 2012) sugiere un formato que contemple sucesos del día, recuerdos, revisión del proyecto de vida, sueños, fantasías y notas de reflexión, el contenido de este diario es trabajado en las sesiones terapéuticas.

También los certificados son de suma importancia dentro del proceso terapéutico, ya que el significado central relacionado con el cambio, debe ser algo que interese al cliente y que contribuya a incrementar su sentido de autoría y control de su propia vida. En estos escritos los clientes se comprometen a realizar determinadas actividades, mantener ciertos

compromisos o intentar llevar a cabo algunos cambios en su vida; estos certificados se suelen entregar al final de la terapia realizando un ritual de entrega de certificados (García, 2012).

Asimismo el poema terapéutico es una forma de externalización, al poner las ideas que la persona ha narrado fuera en un poema, crea el mismo espacio reflexivo que la externalización, al re-escucharse la persona, se abren las conexiones posibles, de lo expresado hacia el cambio o lo posible de ser. Al volver a escucharse en el poema, la persona reafirma lo que le es valioso, lo que la inspira y moviliza una respuesta de ideas, imágenes, emociones, recuerdos, todo lo que le permite liberarse de las ataduras de la visión creada por el problema (Campillo, 2011).

De igual manera, la creación de cuentos terapéuticos es semejante al trabajo con metáforas, donde se utiliza el lenguaje indirecto que tiene un nivel implícito de significados, creando internamente símbolos, imágenes y sensaciones, desde los cuales el oyente realiza una búsqueda de significados relevantes y conecta aquellos aspectos que le permiten cambiar o descubrir nuevas formas de ver el problema o de entenderlo (Campillo, 2004).

A partir de estas ideas centrales, el campo de la terapia narrativa se ha convertido en un abordaje viable, debido a su habilidad de poner la ideología en acción y producir resultados en el consultorio de los terapeutas; además se ha utilizado para crear nuevas maneras de resolver los problemas emocionales. A su vez esta terapia ha sido utilizada a nivel individual, de pareja, familiar y comunitario, y con diversas poblaciones, pero para el interés de este trabajo se abordarán únicamente las aportaciones que ha dado la terapia narrativa al trabajo con niños.

3.5.2 Terapia narrativa con niños

A lo largo de la historia de la psicología y psicoterapia infantil han aparecido diversos planteamientos teóricos y prácticos que han tenido como objetivo comprender y ayudar a los niños en la resolución de sus problemas y conflictos por medio de múltiples y variadas técnicas, sin embargo generalmente es el niño quien debe adaptarse al lenguaje y modos de expresión propios del mundo adulto. Siguiendo con esto desde la perspectiva del adulto cuando hay problemas es necesario tomarlos en serio, pero la mayoría de los niños prefiere

interactuar de forma divertida, ya que como lo menciona Stacey (1995) la conversación seria y la resolución metódica de los mismos pueden dificultar la comunicación de los pequeños, acallar su voz, inhibir sus habilidades especiales, sus conocimientos y sus recursos creativos.

Aunado a lo anterior los niños utilizan la imaginación y sus habilidades de forma que muchas veces pasa desapercibida a los adultos; pueden poseer habilidades especiales que uno jamás imaginaría, por ello la terapia narrativa brinda a los niños la oportunidad de ver el problema de forma diferente y aportar soluciones para combatirlo, por medio de historias narradas acerca del mismo.

Complementando lo mencionado, Garita (2011) plantea que ante problemas graves y a veces potencialmente extremos, la idea de escuchar o contar historias puede parecer algo trivial, donde costaría creer que las conversaciones puedan configurar realidades nuevas. Sin embargo, las conversaciones son puentes de significado que se construyen con los niños, que ayudan a que se produzcan avances curativos y a que éstos no se configuren en problemas que marcarían la vida de los mismos. Así, el lenguaje puede dar a los hechos la forma de relatos de esperanza.

Cuando se trabaja con niños es posible usar técnicas basadas en los juegos para construir los significados (Freeman, Epston y Lobovits citado en García, 2011). Por ejemplo usando títeres para representar historias o entrevistar al niño, desde el lenguaje infantil y poder revisar juntos el problema que aqueja al pequeño. Entonces las respuestas que el niño da a través de la marioneta se asumen como reveladoras de cómo piensa el niño que le perciben los demás y permite reflexionar acerca de las cualidades, intereses, expectativas, habilidades y deseos que el niño tiene para su vida.

También en la terapia con niños se puede construir muñecos con plastilina y arcilla y de esta manera el pequeño puede representar sus miedos, ansiedades u otro problema en los objetos y manipularlo para mostrar qué haría con ellos (Garita, 2011).

Entonces, los planteamientos lúdicos dentro de la terapia narrativa alejan el centro de atención del niño como problema, para fijarlo en la relación entre niño y problema de una forma que sea significativa para los adultos y para el niño; de modo que no es aburrida para ninguno de los interactuantes del proceso psicoterapéutico. De esta manera la imaginación

se convierte en un eje fundamental, “donde los niños utilizan la imaginación y sus habilidades de forma que muchas veces pasa desapercibida a los adultos; pueden poseer unas habilidades especiales que uno jamás imaginaría” (Freeman, Epston y Lobovits, 2001: 23).

Estos mismos autores complementan que los adultos de las familias se suelen sorprender cuando la comunicación lúdica permite que los niños asuman la responsabilidad de los problemas y sean ingeniosos para solucionarlos. Por ello dentro de la terapia narrativa es necesario crear estrategias que promuevan el interés de los niños, así que deben ser lo suficientemente agradables para ellos, es necesario que impliquen juegos, imaginación, fantasía, misterio, magia, simbolismo, metáfora y contar historias, ya que de esta manera este tipo de terapia usa el juego como un eje fundamental en el trabajo con niños.

Asimismo Campillo (2013) menciona que el juego dentro de la terapia no lleva un camino predeterminado, las respuestas a las conversaciones de la terapia narrativa van creando los escenarios en los que se exploran otras conexiones y la posible toma de decisión o posición con respecto a lo que se desea en la vida y lo que se piensa acerca de los efectos del problema y a lo que se le da valor, de tal modo que la información que emana se va uniendo para crear acciones simbólicas contra el problema. Cabe enfatizar que no es el juego lo central, sino la experiencia vivida por el niño y su familia y la manera en la cual pueden reconocer el camino para cambiar lo que no desean en sus vidas, ya que el juego promueve y genera creatividad y la posibilidad de crear o imaginar soluciones posibles.

Entonces en la terapia narrativa con niños existen dos niveles que se entretienen: el nivel creado por la metáfora del juego y el otro nivel se crea por las preguntas de las conversaciones de la terapia narrativa. En el primero se generan patrones de fantasía, simbolismo e imaginación creados por la metáfora de la trama del juego, en la que, a su vez, se van narrando cambios del juego relacionados con la metáfora, los que generan otras posibles versiones de lo que pudiera ocurrir, junto a otras alternativas de solución, debido a que el juego no es sólo una metáfora de la historia del problema, sino también de las posibles soluciones. Al mismo tiempo, como en el proceso de jugar se incluyen las preguntas de las conversaciones de la terapia narrativa, estas van generando un desarrollo rico de la historia en la que se mezclan la trama del juego y la experiencia vivida de tal manera que “revigorizan” los

descubrimientos, la autonarrativa y la posibilidad de creación de nuevas conexiones y nuevos significados (Campillo, 2013).

Según Freeman, Epston, y Lobovits (2001) diversos terapeutas incluyen durante el proceso de las preguntas de las conversaciones muchas estrategias lúdicas para trabajar con los niños, como: dibujos que hacen patente la externalización al darle forma y figura al problema, series de dibujos para contar las decisiones tomadas durante el proceso terapéutico, historias para capturar la habilidad o conocimiento ganados, documentos para celebrar o marcar un logro y creaciones artísticas para representar al problema o la solución.

A través del juego en la terapia narrativa, al personificar el problema y volverlo un personaje que se sitúa fuera del niño, se va creando en esa metáfora una conversación externalizante que crea un espacio de observación y da libertad para examinar, crear nuevas respuestas y ensayar nuevas alternativas. El proceso de la conversación externalizante, al emplear a la metáfora en personajes o dibujos utilizando la terapia de juego como un método en el trabajo con niños, necesita que se conserve el método de la terapia narrativa y sus características principales como el ser una terapia des-centrada en donde no se considerara a las personas como el problema. Cuando el niño crea la metáfora de un personaje del problema durante el tratamiento permite hacer más clara la separación de la identidad del niño y del problema, explorar la influencia relativa del problema y del niño sobre la vida del problema creando la historia, ya sea dibujada o creada en plastilina (Campillo, 2007).

De igual forma, se considera que externalizar los problemas es fundamental para el desarrollo adecuado del niño, ya que, al percibir el problema como algo separado de él, no ve afectada su propia identidad. A su vez, al tener en cuenta no sólo los aspectos negativos del niño, sino también recalcar sus habilidades y cualidades, lleva a que el pequeño desarrolle un autoconcepto más positivo y realista (Castillo, Ledo y Del Pino, 2012). Y es un excelente medio para ayudar al niño en su desarrollo cognitivo, ya que al utilizarse un lenguaje que le es familiar, el chico se atreverá a relatar su propia visión del mundo, lo que le ocurre y a desarrollar y a llevar a cabo planes que le permitan solucionar sus conflictos por sus propios medios.

Finalmente, la terapia narrativa para niños constituye un acercamiento a los conflictos y problemas de los pequeños de una manera más beneficiosa para su propio desarrollo, ya que lo novedoso y propio de las técnicas que se utilizan en esta terapia radica en el hecho de que se trabaja ajustándose a las formas de expresión más propias de la infancia (el juego, la fantasía, etc.), con un lenguaje que entienden los niños y que les permite tomar las decisiones para cambiar y poder llegar a ser lo que sueñan, sin ver obstaculizado su desarrollo por los conflictos que tienen en su vida interpersonal, ni por los constantes reproches y la estigmatización que los mayores suelen hacer sobre los niños cuando no cumplen con sus propias expectativas.

3.5.3 Eficacia de prácticas narrativas en niños

Cabe señalar que las investigaciones sobre la terapia narrativa con niños han ido en aumento con el paso de los años, ya que esta aproximación es muy efectiva en el abordaje de diferentes problemáticas en los niños, como se verá en seguida.

En Venezuela, Alonso, García y Romero (2006), trabajaron desde la Terapia Narrativa y la Terapia de Arte, con niños ingresados en el Hospital Universitario de los Andes (Mérida-Venezuela) en la que realizaron con ellos y con sus familias actividades centradas en conversaciones y el dibujo. Para tal efecto, elaboraron un “Manual del niño paciente”, el cual es un libro narrado en forma de cuento que relata la historia de “Titico”, un niño enfermo que ingresa a una institución hospitalaria por presentar problemas de salud. En este libro el niño puede responder a una serie de preguntas acerca de la situación de hospitalización; puede escribir o hablar de sus datos personales, las razones por las que está en el hospital, la enfermedad que padece, las posibles operaciones, dibujarse dentro del cuento, hablar de sus sentimientos acerca de su enfermedad, entre otros. De esta manera se ayuda a que el niño cuente con una puerta de salida para la expresión de sus sentimientos, emociones, preocupaciones y temores a través de diversas formas de comunicación como lo son las conversaciones con terceros significativos, el juego y el arte en cualquiera de sus formas (Alonso, García y Romero, 2006).

En otra investigación realizada en este país por Navarro (2010) se trabajó con una pequeña con Síndrome de Down y su familia mediante la terapia narrativa para comprender la forma

en que la familia se relaciona y se organiza en torno a la discapacidad de la niña. Dentro de este estudio se ocupó la externalización del problema para que los padres aceptarán la situación de su hija y se trabajó con marionetas para que la niña expresara el rechazo que sentía de sus padres por ser diferente a otros niños. Esta terapia fue eficaz para el abordaje de este caso, ya que a través de esta se logró generar cambios y obtener resultados en donde se puede destacar que se consiguió que los padres asumieran el Síndrome de Down en familia, buscando mayores posibilidades para su hija y eso conllevó a que se mejorara la conducta de la niña dentro del colegio.

Rioja y Pinto (2008), realizaron una investigación con un niño con problemas de conducta, y encontraron que:

- 1.- La terapia narrativa ha sido útil en la resolución del problema infantil presentado, a través de su práctica externalizadora, separó al niño y su familia del problema y esto permitió al niño liberarse de la presión y de la culpa.
- 2.- Al mismo tiempo, un problema presentado como grave por la familia se fue convirtiendo, a través del uso del lenguaje externalizador, en un problema resoluble. El niño empezó a utilizar todos sus recursos para combatirlo, la familia por su parte, cambió su percepción, revalorizando al niño.
3. La terapia narrativa creó un clima de esperanza al focalizarse en las cualidades del niño y en sus ganas de cambiar, lo que dio lugar a que en el transcurso de la sesión se fuera construyendo una historia alternativa basada en las competencias del niño y su familia y en lo que ambos podían aportar.

Por otra parte, González-Gil (2007) realizó un estudio en niños en edad pre-escolar en Madrid, y encontró que utilizando los principios fundamentales de la terapia narrativa, la externalización, lo lúdico y la relación de escucha con los niños, se podía generar un proceso de mejor comprensión de la problemática de los niños en edad pre-escolar.

Barbosa (2014) realizó un proyecto donde involucró a niños de diez familias colombianas que habían presentado más de un episodio de violencia familiar y dicho episodio había sido denunciado. Para la realización de este proyecto se utilizaron diversas técnicas de la terapia narrativa como el dibujo, la metáfora y las esculturas para externalizar los problemas de cada

familia. Dichas técnicas ayudaron a los niños de estas familias a dejarse de sentir culpables por los conflictos familiares, recobraron su autonomía y comprendieron mejor su rol dentro de la dinámica familiar. La terapia narrativa es una forma efectiva para trabajar con este tipo de casos, en especial cuando se reconoce el papel del niño dentro del funcionamiento y desarrollo del ciclo vital de la familia.

Por otro lado, Blanco (2011) elaboró un trabajo en Bolivia donde participaron 6 niños y niñas entre los seis y trece años de edad, con el fin de disminuir su probabilidad de inserción a la guerra y facilitar su crecimiento personal y relacional a partir de alternativas narrativas a la violencia. Este estudio se realizó bajo el enfoque narrativo utilizando con los niños la saturación del problema, la externalización, preguntas de influencia relativa y el uso de documentos terapéuticos. En este estudio la terapia narrativa resultó eficaz, debido a que los niños pudieron comunicar sus dificultades y los efectos que tiene el problema en sus vidas a nivel emocional, físico y relacional mediante la externalización, también se observó que a través de la utilización de preguntas de influencia relativa los participantes lograron relatar aquellos momentos en que habían podido contradecir las historias que hasta el momento habían sido las dominantes y a su vez el uso de documentos terapéuticos (entrega de diplomas) fue de gran importancia para que los padres y demás testigos conocieran las historias de los niños desde otro punto de vista y reconocieran sus logros.

Penagos, Villa y Duran en el 2010 exploraron la utilidad de la terapia narrativa en la comprensión e intervención de problemas de agresividad en niños pertenecientes una institución de protección en Bogotá. Se trabajó con 4 niños con un promedio de edad entre cinco y ocho años de edad, que se encuentran bajo el cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar donde fueron transferidos debido a diversas características. Durante el proceso se usaron algunas técnicas de intervención en la terapia narrativa, como la descripción del problema, las conversaciones de re-autoría, las conversaciones de remembranza, las de andamiaje, y la externalización; esta última fue el eje principal de todo el proceso. Cada técnica fue empleada con ayuda de dibujos, juegos y metáforas. Se encontró que las diversas estrategias de intervención variaron en la utilidad con respecto a uno y otro niño, es decir, algunas fueron más provechosas y promovieron más puntos de cambio. A partir de la utilización de las técnicas antes referidas se descubrió que los relatos que los

pequeños tienen con respecto a su agresividad se relacionan con su experiencia de vida, es decir con las relaciones que establecieron con sus padres y los significados que estos le otorgaban a la agresión. Finalmente se considera que mediante la terapia narrativa hubo un grado de resignificación en la experiencia de cada uno de los niños, ya que los relatos fueron cambiando con el tiempo.

En México, Trujano, Gómez y Mercado (2004) hicieron un estudio con un niño de ocho años que presentaba maltrato físico y psicológico por parte de su familia. Se realizaron 16 sesiones de forma alternada, una sesión con el niño y otra sesión con la madre, la técnica que se utilizó fue la externalización para ambos en donde se trabajó el rechazo de la madre. Al término de la terapia el niño mostró una mejoría significativa en su rendimiento escolar a pesar de que nunca se abordó este aspecto, también hubo mejora en su autoestima y autoimagen, se dignificó ante sí mismo y ante los demás, mientras que la madre incrementó su apego hacia él y sustituyó los insultos y los golpes por expresiones de afecto hacia el niño.

En conclusión, con las investigaciones anteriores se observa que la terapia narrativa con niños ha sido utilizada en diversos países con diferentes problemas psicológicos y ha tenido gran eficacia. Aunque también se puede ver que en México existen muy pocas investigaciones aplicadas de dicha terapia, ya que la mayoría de los autores se centran más en abarcar este tema de manera teórica.

Esto deja un amplio panorama para seguir investigando y realizando estudios sobre la eficacia de la terapia narrativa con niños en nuestro país, debido a que aún existe una gran variedad de problemas que no han sido abarcados.

Por tal motivo el interés de este trabajo se centra en proporcionar una propuesta para abordar un problema actual y de gran interés en México como lo es el bullying, mediante un taller psicoterapéutico para niños de quinto y sexto grado de primaria desde la terapia narrativa y la terapia de juego, ya que como se ha visto en este capítulo estas dos, estrategias terapéuticas han sido eficaces para el tratamiento de diversos problemas psicológicos en niños (Rioja y Pinto, 2008). Por ejemplo, la terapia narrativa, su principal técnica es la externalización que

permite a los pequeños tomar distancia del problema y verlo desde otra perspectiva; y la terapia de juego permite que exista una interacción lúdica mediante estrategias alegres que impliquen juegos, imaginación, misterio, magia, simbolismo, etc., de esta manera se crea un gran interés por parte de los niños para la resolución de situaciones difíciles. Aunado a esto, las conversaciones de la terapia narrativa contribuyen al “refortalecimiento y revigorización del lenguaje interno” (White, 2007) y también la terapia de juego aporta ese mismo enriquecimiento porque favorece el tener nuevas conexiones imaginarias, creativas, y de creación de historias posibles, en las que se recrean toda clase de conexiones para dar nuevas soluciones a los problemas.

Finalmente, la combinación de estas dos terapias permite abrir un amplio abanico de posibilidades para abordar el problema del bullying o acoso escolar, dando diferentes alternativas para la prevención e intervención del mismo.

IV

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y DISMINUCIÓN DEL BULLYING

4.1 Justificación

A lo largo de este trabajo se ha visto que el bullying o acoso escolar es un fenómeno social muy grave, ya que según la ONU 6 de cada 10 niños lo sufren dentro de la escuela primaria y/o secundaria. En México este problema ha ido aumentando, provocando daños irreversibles en los niños que lo viven, no sólo afectándolos a nivel emocional, sino físico, psicológico, familiar, educativo, entre otros.

Sin embargo las autoridades, diversos programas y la mayoría de los estudios realizados, sólo se han centrado en las víctimas, dejando de lado a los agresores y a los observadores sin percatarse de que este fenómeno afecta a cada uno de ellos. Partiendo de este planteamiento, se considera importante en este trabajo abordar a cada participante, ya que cada uno cuenta con características diferentes y conciben de manera diferente la experiencia del acoso escolar.

Cabe resaltar que en nuestro país se han realizado varios programas de intervención para la disminución de dicho problema, dejando de lado el modo preventivo, el cual es de suma importancia, debido a que al trabajar con los niños antes de que vivan esto se va creando consciencia reflexiva de las graves consecuencias que existen; además con la prevención se les dota de herramientas para poder hacerle frente.

También es importante mencionar que el acoso escolar ha sido abordado en su mayoría desde la psicología clínica con diferentes enfoques de manera individual.

Por ello en esta propuesta se ve necesario poder innovar al trabajar de manera grupal mediante un taller, ya que esto trae consigo diversas ventajas como: los niños aprenden uno del otro, se animan, se retroalimentan y se apoyan, existe la posibilidad de que mayor población de niños esté informada sobre el tema y se ocupa menos tiempo y espacio que si se trabajara individualmente.

A su vez Sweeney (1997) menciona que al trabajar con grupos se fomenta la espontaneidad en los niños e incrementa su nivel de participación, también los niños observan las expresiones emocionales y conductuales de los otros miembros del grupo y aprenden conductas de afrontamiento, habilidades de solución de problemas y vías alternativas de autoexpresión. Por tal motivo creemos que al implementar dicho taller con los niños, se reducirá el riesgo de acoso escolar en las escuelas, ya que se adquirirán estrategias para poder afrontarlo de una manera eficaz.

4.2 Metodología

- Objetivo general: Desarrollar una propuesta terapéutica desde la perspectiva de la terapia narrativa y la terapia de juego para prevenir y disminuir los efectos psicológicos del bullying en niños escolares de 10 a 12 años.
- Objetivos específicos:
 - ✓ Introducir a los participantes en el taller por medio de actividades lúdicas para conocer qué tanto saben del bullying.
 - ✓ Adquirir conocimiento sobre el bullying por medio de diferentes dinámicas para que se tenga mayor conocimiento del mismo
 - ✓ Reforzar la autoestima y el autoconocimiento en los niños a través de juegos, para que se acepten a sí mismos tal y como son.
 - ✓ Entender la importancia de trabajar en equipo por medio de juegos cooperativos, para una mejor convivencia.
 - ✓ Aprender a comunicarse asertivamente mediante la terapia de juego para mejorar sus relaciones interpersonales.
 - ✓ Favorecer la confianza en sí mismo, en su familia y con el grupo de pares compartiendo diversas experiencias para crear lazos de amistad.
 - ✓ Entender la importancia de la empatía por medio de dinámicas para que se pongan en lugar del otro.
 - ✓ Analizar los conflictos y externalizarlos con el objetivo de crear alternativas para la solución de los mismos.
 - ✓ Reconocer las emociones por medio de movimientos corporales para la expresión de las mismas en situaciones difíciles.
 - ✓ Enfrentar los miedos de manera creativa, para que confíen en sí mismos

- ✓ Aprender a expresarse de modo asertivo, para que respondan de manera amable a las situaciones a las que se enfrenten, sin dañar a otros.
- ✓ Externalizar el enojo por medio de actividades lúdicas, para que los niños reconozcan que hay diferentes opciones de resolver un problema.
- ✓ Desarrollar el significado de resiliencia por medio de dinámicas que representan los pilares de la misma para afrontar las adversidades.
- ✓ Comprender la importancia de la tolerancia y el respeto por medio de la reflexión, para fomentar relaciones constructivas.
- ✓ Integrar el aprendizaje obtenido en el taller a través de algunas actividades para que en circunstancias de riesgo recuerden lo aprendido.
- ✓ Proponer soluciones a través de una historia relacionada con el impacto del bullying, para que los niños tengan un aprendizaje significativo.
- ✓ Representar algunas historias relacionadas con el bullying a través de un sociodrama, para conjuntar lo aprendido a lo largo del taller.
- ✓ Entender la importancia de lo aprendido a lo largo del taller desde cada una de sus experiencias vividas en el mismo para que lo apliquen a su vida diaria.
- ✓ Conocer los trabajos realizados en el taller a través de una exposición para sensibilizarlos sobre la gravedad del bullying.

➤ Población: Dicho taller está dirigido a un grupo de 20 niños, cuyos criterios de inclusión son:

- Tener entre 10 y 12 años (estar en quinto o sexto año de primaria).
- Estar inscritos en el plantel en donde se llevará a cabo el taller

De la misma forma se requieren dos facilitadores con formación en psicología que tengan habilidades para manejar grupos de niños, que tengan previo conocimiento sobre el tema del bullying o acoso escolar, tolerancia a la frustración, alta capacidad de escucha y muestren empatía para impartir dicho taller.

➤ Escenario: El taller se podrá llevar a cabo dentro de instituciones educativas primarias (privadas y de gobierno) que cuenten con índices de acoso escolar.

El espacio óptimo para llevar a cabo dichas actividades deberá ser dentro de un salón mediano, que cuente con un cañón para proyección, suficiente número de mesas y sillas, que posea un pizarrón, que cuente con adecuada iluminación y suficiente ventilación.

- Instrumentos: Se aplicará el Cuestionario sobre el acoso escolar (Cobo y Tello, 2008) adaptado para niños de quinto y sexto año de primaria.

4.3 Cartas descriptivas

A continuación se mostrarán el programa que servirá para llevar a cabo el taller de intervención para la prevención y disminución del bullying, el cual consta de veinte sesiones, cada una de hora y media (90 minutos), teniendo una duración total de 30 hrs.

SESIÓN 1					
Objetivo: Introducir a los participantes en el taller por medio de actividades lúdicas para conocer que tanto saben del bullying.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Bienvenida y presentación	-Que los participantes y facilitadores se presenten ante el grupo.	Los facilitadores les darán la bienvenida a los participantes de manera cordial y afectuosa, y les pedirán a los participantes que se presenten diciendo su nombre y alguna cosa que les gusta.	NA	10 minutos	
Círculos concéntricos	-Favorecer la comunicación, la ruptura de hielo y el intercambio de ideas y expectativas entre los participantes del taller, así como lograr un mayor grado de	Los participantes se sitúan en dos círculos concéntricos. Los del círculo interior se colocan mirando hacia fuera, de manera que tengan en frente su pareja del círculo exterior. Los facilitadores del juego irán leyendo unas frases que serán el tema de	Frases de conversación (Anexo 1)	15 minutos	

Encuadre	<p>confianza entre el grupo.</p> <p>-Que los participantes conozcan un panorama general del taller.</p>	<p>conversación con su respectiva pareja, cuando el facilitador diga “¡ya!”, comienza a girar el círculo exterior un lugar, si anteriormente habló solamente el del círculo exterior, ahora sólo hablará el del círculo interior igualmente hasta que el facilitador diga “¡ya!”. Tras varias tandas se puede cortar el juego.</p> <p>Los facilitadores les explicarán brevemente en qué consistirá el taller, tomando en cuenta las expectativas mencionadas por los niños en la actividad anterior, así como el objetivo del mismo, los días en que se</p>	NA	5 minutos	
----------	---	--	----	-----------	--

<p>¿Y a ti qué te gustaría?</p>	<p>-Que los participantes y facilitadores construyan un reglamento y conozcan lo que se permitirá y lo que no dentro del taller.</p>	<p>llevará a cabo, la duración y el fin del mismo.</p> <p>Los facilitadores les pedirán a los niños que se enumeren del 1 al 4. Posteriormente formarán equipos de acuerdo al número que les haya tocado (1 con los 1, 2 con 2, etc.) y ya formados los equipos, se les dará media cartulina de color rojo y media cartulina color azul y se les dirá que en la cartulina azul escriban qué les gustaría que pasara en el taller y en la roja qué no les gustaría que pasara, así como las consecuencias si se rompe alguna regla. Al finalizar cada uno de los equipos</p>	<p>Cartulinas (roja y azul), marcadores negros, rotafolio y cinta adhesiva</p>	<p>15 minutos</p>	
---------------------------------	--	---	--	-------------------	--

<p>Resolución de pretest “¿Preguntados?”</p>	<p>-Conocer y evaluar el grado de conocimientos que tienen los niños sobre el tema.</p>	<p>expondrán sus cartulinas y los facilitadores le preguntarán al grupo ¿están de acuerdo con esa regla o no? ¿Por qué? e irán anotando en un rotafolio las reglas acordadas.</p> <p>Los facilitadores les pedirán a los alumnos que resuelvan el cuestionario sobre acoso escolar (Anexo 2) previo al taller, para saber qué tanto conocen del tema y si han estado dentro del triángulo del bullying. El facilitador les tendrá que aclarar que es un formulario individual y que se debe contestar lo más honestamente posible.</p>	<p>Cuestionario sobre acoso escolar (Anexo 2)</p>	<p>10 minutos</p>	
--	---	--	---	-------------------	--

<p>Teatro guiñol “La sombra del bullying”</p>	<p>-Que los niños conozcan a profundidad el tema del bullying a través del teatro guiñol.</p>	<p>Los facilitadores representarán ante los niños un teatro guiñol donde se abarcará qué es el bullying, sus tipos y algunas consecuencias. Al finalizar los facilitadores resolverán algunas dudas.</p>	<p>Teatro guiñol, títeres de personajes y guión (Anexo 3)</p>	<p>25 minutos</p>	
<p>“El buzón curioso”</p>	<p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.</p>	<p>Los participantes escribirán ¿Qué les gustó más de la sesión y qué aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón</p>	<p>5 minutos</p>	
<p>Cierre</p>	<p>-----</p>	<p>Finalmente se terminará la sesión comentándoles cuándo se les volverá a ver, y dejándoles de tarea que elaboren dibujo sobre el bullying. A su vez se</p>	<p>Carta informativa para padres (Anexo 4)</p>	<p>5 minutos</p>	

		entregará al profesor(a) titular una carta informativa del taller para que sea entregada a los padres/tutores de los niños que participarán en el taller.			
--	--	--	--	--	--

SESIÓN 2					
Objetivo: Adquirir conocimiento sobre el bullying por medio de diferentes dinámicas.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
DibujArTe	Conocer la perspectiva de los participantes acerca del bullying	Los niños depositarán en un buzón los dibujos sobre el bullying que realizaron de tarea. Después los facilitadores pedirán que tres niños saquen del buzón tres dibujos y los creadores de los dibujos explicarán frente al grupo su creación.	Buzón Dibujos hechos por los niños	10 minutos	
Primera llamada...	Que los niños expresen diferentes problemáticas que se viven dentro del ámbito escolar	Se formarán 4 equipos y entre los integrantes platicarán y elegirán durante unos minutos cual será la problemática que ellos han visto dentro de su escuela. Una vez elegido el problema	NA	30 minutos	

Cine magnífico	Que los niños hagan conciencia del fenómeno del bullying a través de un video animado	<p>cada persona es libre de elegir su papel de acuerdo a sus intereses y se representará la problemática. Una vez terminada la representación se alienta a un debate con la participación de todos los niños, con el objetivo de encontrar soluciones a los problemas presentados.</p> <p>Los facilitadores les pondrán a los niños un video sobre el bullying y al término del video se resolverán algunas dudas que tengan los participantes.</p>	Laptop, bocinas, extensión, proyector y video bullying- acoso escolar (Exposición especial para niños y niñas nivel primaria) Agresión Bully 2015	10 minutos	
----------------	---	---	---	------------	--

<p>¡Corre bullying corre!</p>	<p>-Evaluar de qué manera los participantes han adquirido los conocimientos sobre el tema del bullying.</p>	<p>Los participantes se organizarán en equipos de 5 personas, se les dará un tablero por equipo. Cada integrante escogerá una ficha para poder jugar en el tablero. Los facilitadores les darán las siguientes instrucciones: “Cada quien va a tirar el dado y avanzará según el número de casillas que indica el dado y dependiendo del color de la casilla en la que haya caído sacará una tarjeta del mismo color y responderá la pregunta correspondiente”. Si alguno no responde a la pregunta pasará a la casilla de dirección. Cuando algún participante llegue a la meta</p>	<p>Tablero, fichas de preguntas (verde, rosa, naranja y azul) y dado (Anexo 5)</p>	<p>30 minutos</p>	
-------------------------------	---	--	--	-------------------	--

		se dará por terminado el juego.			
“El buzón curioso”	Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.	Los participantes escribirán ¿Qué les gustó más de la sesión y qué aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.	Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón	5 minutos	
Cierre	_____	Los facilitadores les preguntarán a los niños si tienen alguna duda sobre lo visto en esta sesión, dichas dudas se resolverán y se les dirá cuándo es la siguiente sesión.	NA	5 minutos	

SESIÓN 3

Objetivo: Reforzar la autoestima y el autoconocimiento en los niños a través de juegos para que se acepten a sí mismos tal y como son.

TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Las siluetas	-Que cada uno de los niños se identifique con su cuerpo y favorecer el autoconocimiento y la autoestima.	El grupo se dividirá por parejas. Se colocará el papel en el piso. Una persona por equipo se acostará sobre el papel y la otra dibujará su silueta. Se repetirá la misma acción para la otra persona. Una vez terminadas las siluetas, cada quien dibujará o pegará imágenes (tipo collage) sobre su propia silueta, de sus rasgos característicos y la adornarán como gusten y cómo ellos se ven. Al final cada persona escribirá junto a su silueta una palabra o frase que defina	Pliegos de papel bond, marcadores, pegamento, revistas, tijeras y papel crepe de colores.	40 minutos	

<p>La cancha de los gustos</p>	<p>-Identificar los gustos personales, apreciar las diferencias y toma de decisiones en libertad.</p>	<p>cómo se siente ella en ese momento. Al finalizar se les preguntará: ¿Cómo se sintieron al dibujar sus cuerpos? ¿Fue difícil? ¿Pueden recordar todos sus rasgos físicos? ¿Les costó trabajo pensar en la frase? ¿Por qué creen ustedes que es importante conocer nuestro cuerpo?</p> <p>Todos los participantes formarán un círculo. Los facilitadores se ponen de frente a los niños y empiezan a mencionar frases con dos opciones (por ejemplo, me gustan más los días nublados o los días con sol) señalando con sus manos un campo para opción uno (días nublados) y</p>	<p>NA</p>	<p>15 minutos</p>	
--------------------------------	---	---	-----------	-------------------	--

		<p>otro campo para opción dos (días con sol). Todos se colocan en el campo de su preferencia. Después de unos segundos todos se colocan en el círculo otra vez para esperar otras frases. Se enfatiza que la elección debe ser individual (no dejarse influir por sus compañeros) y no se vale criticar el gusto de sus otros compañeros. Después de unos cuantos ejemplos, se anima a los participantes a que formulen ellos también frases con dos opciones.</p> <p><i>Ejemplos de frases:</i></p> <p>Cuando como un antojito en la calle prefiero..., cuando voy a bailar prefiero..., cuando salgo prefiero ir a...,</p>			
--	--	--	--	--	--

Abrazo de osos	-Que los niños reconozcan lo importante que son a través del abrazo.	<p>cuando voy a ver una película prefiero ver..., cuando tengo la tarde libre..., cuando tengo un dinero extra..., cuando voy de vacaciones prefiero..., cuando hago deportes prefiero....</p> <p>Los facilitadores les pedirán a los niños que cierren los ojos y se abracen a sí mismos y mientras que se estén abrazando completen las siguientes frases mentalmente: Me quiero por___, me siento feliz por___, me gusta (parte del cuerpo) por___, no me gusta (parte del cuerpo) por___.</p>	NA	5 minutos	
----------------	--	---	----	-----------	--

<p>Mi escudo familiar</p>	<p>-Que los niños identifiquen las virtudes, habilidades y características que posee su familia</p>	<p>Los facilitadores preguntarán abiertamente a los participantes ¿Te gusta tu nombre? ¿Por qué crees que te llamas así? En dado caso de que tengan 2 nombres se les puede preguntar ¿Cuál de ambos nombres te gusta más? Posteriormente se les dará un pedazo (1/4) de cartulina y se les pedirá que realicen un escudo que caracterice a su familia. Al finalizar los escudos, el grupo se dividirá en 2 y harán una exposición tipo museo de sus escudos. Cada equipo tendrá 5 minutos para poder ver los escudos de sus compañeros. <i>*En caso de no terminar el escudo se les pedirá a los niños que se lo lleven a casa</i></p>	<p>Cartulina blanca, plumones, lápices, colores, listones, diamantina, papel crepé, pegamento</p>	<p>25 minutos</p>	
---------------------------	---	--	---	-------------------	--

<p>Buzón curioso y cierre</p>	<p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.</p>	<p><i>y lo terminen con sus papás y lo traigan la próxima sesión.</i></p> <p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y que aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno. Y se les pedirá que escriban una historia de su familia que incluya qué cosas representan a su familia.</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón</p>	<p>5 minutos</p>	
-------------------------------	---	---	---	------------------	--

SESIÓN 4					
Objetivo: Entender la importancia de trabajar en equipo por medio de juegos cooperativos para una mejor convivencia.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Cinedebate	-Que los niños entiendan la importancia del trabajo en equipo a través de un cortometraje animado	Los facilitadores les pondrán a los niños un video que demuestra que es mejor trabajar cooperando porque así se obtienen buenos resultados. Al término del video se resolverán algunas dudas que tengan los participantes.	Laptop, bocinas, extensión, proyector y video trabajo en equipo pingüinos, hormigas y cangrejos	15 minutos	
Cuadros cooperativos	-Cooperación entre todo el grupo (no solamente en pequeños equipos).	Previamente los facilitadores prepararán los cuadrados en cartulina, siguiendo las indicaciones del dibujo (el tamaño de los cuadros se recomienda unos 20	Sobres con piezas de los cuadrados (Anexo 6)	15 minutos	

		<p>cm.)(Anexo 6) Una vez recortados los cuadrados y sus respectivas piezas, se mezclan las piezas de diferentes cuadrados, dejando tres piezas “inútiles” juntas. La mayoría de los tríos de piezas ni siquiera forman un cuadrado, pero se puede dejar un cuadrado compuesto por piezas de otros cuadrados a un equipo. Se formarán 2 equipos y dentro del mismo se formarán parejas a las cuales se les darán 3 piezas. Los facilitadores describen el juego como un rompecabezas para el que se precisa la colaboración de todo el mundo, dando las siguientes instrucciones: “cada equipo</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>tiene piezas para formar cuadrados. El juego termina cuando todo el mundo tenga delante de sí un cuadrado del mismo tamaño y con tres piezas. Durante el juego no se puede hablar, ni comunicarse por escrito. <i>No se pueden robar piezas de otros equipos (y no se vale permitir el robo de piezas)</i>".Obviamente se vale ceder o intercambiar piezas, pero esta parte de la instrucción <i>no se dice</i> explícitamente. Finalmente se concluiría la actividad realizándoles preguntas como: ¿Hubo diferentes fases en el juego? ¿Cuáles fueron los obstáculos a vencer? ¿Se pueden terminar los rompecabezas sin</p>			
--	--	---	--	--	--

<p>Vente con nosotros</p>	<p>-Estimular en los niños procesos de cooperación e interacción en el grupo y desarrollar algunas estrategias de resolución de problemas.</p>	<p>cooperación? ¿Por qué empezaron a trabajar sin cooperar?</p> <p>Se traza un espacio en el piso y se pide a todo el grupo que se acomode dentro del espacio. No se puede tocar el piso fuera del trazado. Con una música alegre todo el grupo baila alrededor del trazo marcado o del papel que se va haciendo más pequeño (se le quita alguna parte del papel o se dibuja un cuadro más pequeño). Cuando se para la música todo el grupo tiene que acomodarse en el espacio nuevamente, sin tocar el piso fuera y así sucesivamente, con un</p>	<p>Gis o papel, música, laptop y bocinas.</p>	<p>20 minutos</p>	
---------------------------	--	--	---	-------------------	--

A poner un huevo	- Favorecer el contacto corporal espontáneo para estimular la aceptación mutua, coordinación y	<p>espacio siempre más pequeño, hasta llegar a un metro cuadrado para un grupo de 20 personas o hasta que el grupo decida parar (se tendrán que hacer varios intentos para alcanzar la meta). Al final se permiten algunos comentarios de parte de los niños de ¿Qué estrategias utilizaron? ¿Cómo se ayudaron para incluir a todo el grupo?</p> <p>El grupo se dividirá en equipos de 5 personas, cada equipo –“la gallina”- se pondrá en un pequeño círculo, bien apretado, mirando hacia fuera. Cada quien se agarrará de los brazos de los otros</p>	Gis, aros, globos	15 minutos	
------------------	--	--	-------------------	------------	--

<p>La otra cara del plumón</p>	<p>cooperación por equipos.</p> <p>-Que los participantes trabajen en equipo para realizar un dibujo y busquen alternativas para la resolución de problemas</p>	<p>entrecruzándolos. Con sus espaldas tendrán que sostener un globo inflado y conseguir caminar hacia un determinado lugar del espacio del juego, a unos 5 metros, marcado con un aro o gis. El equipo tratará de poner “el huevo” dentro del aro. Se puede hacer más difícil agregando integrantes a los equipos.</p> <p>Los facilitadores les pedirán a los participantes que se dividan en 5 equipos de 4 personas. Posteriormente se les darán a cada equipo unos plumones que estarán pegados de esta manera</p> 	<p>Plumones, cinta adhesiva, pliegos de papel bond y estambre</p>	<p>15 minutos</p>	
--------------------------------	---	--	---	-------------------	--

		<p>y se les darán dos pedazos estambres y se les dirá a los niños que con los estambres los amarren alrededor del plumón unido y uno de los facilitadores dirá las siguiente instrucción: “Cada uno agarrará una de las puntas del estambre y tratarán de esta manera realizar un dibujo (sin tocar el plumón con las manos) También se les indicará que es necesario utilizar los dos colores del plumón. Solamente pueden hablar entre los integrantes de su equipo. Al finalizar la obra de arte cada equipo escogerá un nombre para la misma y lo presentarán ante el grupo.</p>			
--	--	--	--	--	--

<p>Buzón curioso y cierre</p>	<p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.</p>	<p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y qué aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón</p>	<p>5 minutos</p>	
-------------------------------	---	---	---	------------------	--

SESIÓN 5					
Objetivo: Aprender a comunicarse asertivamente mediante la terapia de juego para mejorar sus relaciones interpersonales.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
El chismógrafo	-Que los participantes identifiquen los problemas de comunicación en diferentes escenarios y den soluciones a los mismos.	Se les pedirá a los niños que formen equipos de 4 personas y los facilitadores les darán unos papeles donde habrá diferentes escenarios (escuela, familia, amigos, deporte, etc.) y se les preguntará ¿Saben qué es un chisme? Una vez comentado el significado de chisme, se les pedirá que por equipos piensen en algún chisme elaborado en el escenario que sacaron y que lo representen. Posteriormente se pegarán	Papeles con escenarios, cinta adhesiva, marcadores y cartulinas	20 minutos	

<p>Las comunicaciones escritas</p>	<p>-Que los niños identifiquen el efecto que tiene la presión externa (el tiempo, las demás personas) sobre la identificación correcta del mensaje y que reflexionen sobre</p>	<p>algunas cartulinas donde se escribirán los problemas de comunicación en cada ambiente y se realizará una plenaria para ver cómo se hacen los chismes a través de los ejemplos dados por los niños y entre todos aportar ideas para saber cómo resolver los problemas de comunicación.</p> <p>Los facilitadores entregarán una copia (volteada) a cada persona. Cuando uno de los facilitadores diga “Ahora” todo el grupo puede voltear la hoja y empezar el ejercicio. A los tres</p>	<p>Plumas y copias (Anexo 7)</p>	<p>15 minutos</p>	
------------------------------------	--	---	----------------------------------	-------------------	--

<p>¿De qué la rolas?</p>	<p>cómo algunos “ruidos” son capaces de tapar completamente el mensaje.</p> <p>-Que los participantes identifiquen grupos de profesiones afines,</p>	<p>minutos exactos se dará por terminado el ejercicio. Luego empezará la evaluación y se les preguntará abiertamente ¿Cómo les fue? ¿Escribieron mucho o hicieron caso de la primera instrucción? ¿Qué les enseña sobre la comunicación efectiva? ¿Por qué será así? Se dejará que los participantes den algunos ejemplos de su vida cotidiana donde hayan dado un mensaje escrito incorrecto.</p> <p>Previamente los facilitadores pensarán en diversas profesiones que</p>	<p>Papeles con profesiones</p>	<p>15 minutos</p>	
--------------------------	--	--	--------------------------------	-------------------	--

	<p>con mímica para promover la comunicación no verbal.</p>	<p>puedan ser agrupadas por áreas. Una vez elegidas, se escriben las profesiones en papeles, por ejemplo: carpintero, albañil, plomero; violinista, pianista, director/a de orquesta; dentista, oculista, médico general; etc. Algunas profesiones se pueden repetir.</p> <p>Una vez con el grupo, se entregará a cada participante un papel donde está escrita una de las profesiones. Las personas se distribuirán por todo el espacio y a la voz de ya comienzan a comunicarse con señas a fin de intentar descubrir actividades afines e irse</p>			
--	--	---	--	--	--

Futbol a ciegas	<p>-Promover en los niños la comunicación, la confianza, la cooperación en parejas, la paciencia, la escucha, el manejo de la frustración y la búsqueda de soluciones.</p>	<p>colocando por equipos, al concluir la dinámica los miembros de cada grupo irán diciendo en voz alta la profesión u oficio.</p> <p>El grupo se dividirá en parejas y se acomodarán en todo el espacio del juego. Una persona tendrá los ojos vendados y la otra persona será su guía. La persona ciega jugará al futbolista con una pelota. Su guía explicará (verbalmente, no puede tocar a su pareja) por donde ir para marcar un gol en una portería. También se podría preparar un pequeño circuito con algunos</p>	<p>Espacio amplio (patio), 10 paliacates, 10 porterías o cajas de cartón grandes y 10 pelotas medianas.</p>	<p>20 minutos</p>	
-----------------	--	---	---	-------------------	--

Teléfono descompuesto	-Que los participantes se sensibilicen sobre la distorsión de la información en un	obstáculos y determinar cierta distancia mínima desde la portería para marcar gol. Después de marcar el gol se cambiarán los roles y se empezará de nuevo. Al final se les preguntará ¿Lograron acercarse a la portería y marcar goles? ¿Les costó mucho trabajo comunicarse? ¿Surgieron problemas en algunas parejas? ¿Qué hicieron para superarlos? ¿Qué aprendiste sobre la comunicación?	Hoja con frases (anexo 8)	15 minutos	
-----------------------	--	--	---------------------------	------------	--

	<p>proceso de comunicación y sobre los engaños de nuestra propia memoria, así como promover la estimulación de la atención.</p>	<p>resto del grupo servirá de observador. Uno de los facilitadores tendrá un mensaje por escrito. A continuación se llamará a la primera persona de fuera. Se le dirá que tendrá que pasar a la siguiente persona un mensaje que nada más escuchará una vez. Después de la lectura –en voz alta y clara- del mensaje se llamará a la siguiente persona. La primera persona repite la consigna a la segunda persona y trata de reproducir la frase (una sola vez). La segunda persona escucha con atención y llama a la tercera persona, así hasta</p>			
--	---	---	--	--	--

Buzón curioso y cierre	-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las	<p>llegar a la décima persona quien reproducirá al grupo lo que quedó del mensaje. Posteriormente los facilitadores les preguntarán a los observadores ¿Cómo se ha distorsionado el mensaje? ¿Por qué creen que pasa esto? ¿Qué se puede/debe hacer para evitar las distorsiones? ¿Lo probamos? Y se dejará que los que estaban observando realicen la actividad y los que la realizaron sean observadores.</p> <p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y que</p>	Hojas de colores	5 minutos	
------------------------	---	---	------------------	-----------	--

	actividades realizadas mediante sus comentarios.	aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.	divididas en cuadros Plumas Buzón		
--	--	---	---	--	--

SESIÓN 6

Objetivo: Favorecer la confianza en sí mismo, en su familia y con el grupo de pares compartiendo diversas experiencias para crear lazos de amistad.

TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Mi armadura protectora	-Que los participantes conciban el concepto de autoconfianza a través de sus armaduras.	Los niños se distribuirán en diferentes lados del salón y se les dirá que cada uno tiene que inventar una armadura con la cual se sientan seguros y que esté compuesta de sus virtudes, fuerzas, valores y modos de protegerse usando los materiales que se encontrarán en el centro del salón y se les dirá que no se vale copiar armaduras de otras personas. Finalmente se les pedirá a cada niño que expresen ¿De qué o quién	Papel china, cartulinas, y cinta adhesiva	25 minutos	

<p>Cuéntame un cuento</p>	<p>-Que los niños entiendan el valor de la confianza a través de un cuento</p>	<p>los cuida su armadura? y ¿Qué tan confiados se sienten con su armadura?</p> <p>Uno de los facilitadores les leerá el cuento “El erizo y el globo” a los participantes los cuales estarán sentados en el piso formando un círculo. Al finalizar el cuento se les preguntará ¿Qué aprendieron de esta historia? ¿En qué se relaciona esta historia con su armadura? ¿Qué parte de la armadura ayuda a que el erizo cumpla su palabra?</p>	<p>Cuento “El erizo y el globo” (anexo 9)</p>	<p>10 minutos</p>	
<p>Mi foto familiar</p>	<p>-Identificar en qué integrante(s) de la</p>	<p>Los facilitadores les pedirán a los niños que se</p>	<p>Hojas blancas, colores, lápices cinta adhesiva</p>		

	familia el niño confía más	distribuyan a lo largo del salón y se les dará una hoja y colores y se les dirá que tienen que dibujar a su familia. Una vez terminado el dibujo se les pedirá que piensen en un familiar al que le tienen mucha confianza y un familiar al que no le tengan confianza, se les darán unos minutos para pensar y después se pegarán los dibujos en el salón (tipo museo) y se escogerán algunos para que sus dueños los expliquen al resto del grupo.		15 minutos	
Mi árbol familiar	-Que los participantes reconozcan diferentes aspectos positivos de	Cada niño se distribuirá en diferentes partes del salón y se les pedirá que dibujen	Cartulinas, gises, plumones, acuarelas	15 minutos	

	<p>su familia y así promover que confíen en la misma.</p>	<p>un árbol donde comenzarán con sus raíces (cómo se formó su familia), después dibujarán el tronco (habilidades y valores familiares), las ramas (sus esperanzas y sueños como familia), las hojas (personas importantes para la familia) y finalmente los frutos (los “regalos” que les ha dado la vida). Una vez terminados los árboles se juntarán en “el bosque familiar” y se hablará de que puede que haya tormentas que amenacen al bosque y a cada uno de los árboles, es decir a sus familias, se permitirá que algunos niños expresen</p>			
--	---	--	--	--	--

Pio- pio	- Favorecer la integración del grupo y la confianza entre los niños con un juego de muy bajo umbral.	<p>alguna tormenta que esté o haya pasado su árbol y los demás niños propondrán soluciones para poder alejar esas tormentas que dañan el árbol.</p> <p>Todos los participantes recibirán un paliacate para vendarse los ojos. Todos son pollitos, menos una persona quien la hará de mamá gallina o papá gallo, esta persona será escogida en secreto por los facilitadores durante los primeros momentos del juego (con alguna seña silenciosa: tres golpes en el hombro, por ejemplo). Todos empezarán a mezclarse con los ojos</p>	20 paliacates, vendas o bufandas	10 minutos	
----------	--	---	--	------------	--

		<p>vendados y cada uno buscará la mano de los demás, la apretará y preguntará: “¿Pío pío?”. Si la otra persona también es pollito tiene que contestar “¿Pío pío?”. En este caso las dos se soltarán de la mano y seguirán buscando y preguntando. La única persona que no camina y se queda en silencio absoluto es mamá gallina o papá gallo. Cuando un pollito no sea contestado sabrá que ha encontrado a su mamá gallina o papá gallo y se quedará muy cerca y también guardará silencio. Siempre que alguien encuentre el silencio como respuesta,</p>			
--	--	---	--	--	--

<p>La guía</p>	<p>-Desarrollar en los niños la confianza, la comunicación efectiva, la cooperación y el liderazgo cooperativo mediante una actividad lúdica.</p>	<p>entra a formar parte del grupo alrededor de mamá gallina o papá gallo. Así hasta que todo el grupo quede cerca de mamá gallina o papá gallo ¿Cómo se sintieron? ¿Tuvieron miedo?</p> <p>Se preparará un camino con muchos obstáculos complicados (pasar por debajo de una mesa, subir una fila de sillas, etc.) fuera de vista del grupo.</p> <p>Los facilitadores enumerarán a los niños 1-2 y así sucesivamente, se les pedirá que se reúnan los 1 con 1 y los 2 con 2. Cada equipo elegirá un(a) guía, los demás niños trabajarán</p>	<p>Obstáculos (sillas, mesas, botellas, conos, etc.) y paliacates o vendas</p>	<p>10 minutos</p>	
----------------	---	---	--	-------------------	--

		<p>con los ojos vendados. La tarea del(a) guía – <i>quien no puede hablar</i> – es llevar a todo el equipo con seguridad por el camino difícil, quedándose en primer lugar de la fila todo el tiempo. Se dejan unos minutos entre los equipos, para que no se estorben. Finalmente se valorarán los sentimientos y experiencias de cada quien, el nivel de participación y apoyo mutuo, las formas de liderar con la dependencia de los ciegos, los estilos de liderazgo en el equipo y los canales de comunicación utilizados.</p>			
--	--	---	--	--	--

<p>“El buzón curioso y cierre”</p>	<p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.</p>	<p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y qué aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón</p>	<p>5 minutos</p>	
------------------------------------	---	---	---	------------------	--

SESIÓN 7					
Objetivo: Entender la importancia de la empatía por medio de dinámicas para que se pongan en el lugar del otro.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Rinconcito de lectura	-Reforzar en los participantes la importancia de la empatía y vivenciar la diferencia de poder.	Los facilitadores les pedirán a los niños que se distribuyan por diferentes partes del salón y tomen una posición cómoda y cierren sus ojos. Posteriormente se les leerá la historia “El gato y el ratón” Al finalizar se realizará una reflexión.	Historia “El gato y el ratón” (anexo 10)	15 minutos	
Los disfraces de la empatía	-Que los participantes entiendan el concepto de ponerse en el lugar de otros, desarrollar la empatía y entender otros puntos de vista	Los facilitadores les explicarán a los niños que jugarán un juego que consistirá en ponerse en el lugar de otras personas. Se les repartirá una tarjeta con situaciones y personas y se	Tarjetas con situaciones y personas a quien imitar (anexo 11) y caja con accesorios.	20 minutos	

		<p>les dirá lo siguiente “Cada uno tiene una tarjeta la cual tienen que mirar y ver el personaje que les ha tocado, sin enseñárselo a los demás. Tienen que transformarse en el personaje de la tarjeta y tienen que vestirse, hablar y moverse como dicha persona en la situación que les haya tocado. Cada uno irá pasando a hacer su actuación y el público tendrá que adivinar de quien se trata y en qué situación se encuentra. Finalmente se hará una reflexión de que es importante no burlarse de otros, ni criticarlos y mejor apoyarlos.</p>			
--	--	---	--	--	--

El retrato	-Que los niños identifiquen las cualidades de sus compañeros e igualen aquellas características en común	Se enumerará a los niños del 1 al 10 y se les pedirá que se reúnan los 1 con 1, 2 con 2 y así sucesivamente, ya que formaron parejas se les darán hojas blancas y colores. Se les dará la instrucción de que deben dibujar a su compañero y señalar las cualidades o algo que les guste de su pareja, el otro integrante hará lo mismo (para ello se les darán 10 minutos). Al finalizar los dibujos platicarán entre ellos sobre cuáles cualidades tienen en común y algunos equipos las compartirán al grupo y los	Hojas blancas y colores	15 minutos	
------------	--	--	-------------------------	------------	--

<p>“Lo importante es ponerme en su lugar”</p>	<p>-Ayudar a que los niños comprendan las diferentes perspectivas ante un problema.</p>	<p>facilitadores acentuarán la importancia de la empatía.</p> <p>Se les dará a los niños 2 bolas de plastilina de diferentes colores y se les pedirá que hagan 8 círculos de cada color. Posteriormente los facilitadores dirán algunas frases y ellos en los círculos irán marcando cómo se sentirían ellos ante la situación y cómo creen que los otros se sentirían ante el mismo contexto. Después de cada frase se le dará la oportunidad a algunos niños de expresar lo que marcaron en sus círculos y</p>	<p>Plastilina de diferentes colores y frases de situaciones (anexo 12)</p>	<p>15 minutos</p>	
---	---	--	---	-------------------	--

<p>Cuestionario indiscreto</p>	<p>-Que los participantes identifiquen entre sus compañeros que hay cosas en común entre ellos y que exista conocimiento de los gustos de los demás.</p>	<p>porqué lo hicieron de esa manera.</p> <p>Los facilitadores repartirán un cuestionario a cada niño, cada uno tendrá que intentar llenar la hoja buscando y conversando con las personas del grupo. Si es posible no se tiene que repetir ningún nombre, no importa el orden de las respuestas. No siempre se podrá llenar todo el cuestionario. Finalmente se les dejará hablar de</p> <p>¿Cómo se sintieron?</p> <p>¿Cómo se dio la comunicación en el grupo? ¿Te fue fácil hablar con los demás?</p>	<p>Copias del cuestionario (anexo 13) y plumas</p>	<p>20 minutos</p>	
--------------------------------	--	--	---	-------------------	--

“El buzón curioso” y cierre	-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.	Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y qué aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.	Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón	5 minutos	
-----------------------------	--	--	---	-----------	--

SESIÓN 8					
Objetivo: Analizar los conflictos y externalizarlos con el objetivo de crear alternativas para la solución de los mismos.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
El robot	-Que los niños puedan entender desde diferentes puntos un problema y analicen diversas alternativas para resolverlo.	Se les pedirá a los participantes que formen parejas. Uno de los integrantes de la pareja será un robot, esta persona tiene que pensar en un botón imaginario en algún lugar de su cuerpo (ejemplos: la palma de la mano izquierda, una oreja, un tobillo, etc...) y la otra persona de la pareja será el mecánic@. Sin decir cuál es el botón los robots empezarán a caminar con movimientos rígidos y sus mecánic@s tratarán de “apagarlos” buscando el	NA	10 minutos	

		<p>botón imaginario en el cuerpo del robot. El robot sigue caminando hasta que el (la) mecánic@ encuentre el botón. Al terminar la primera vuelta cambian los roles, pero ahora uno de los facilitadores llevará los nuevos robots aparte y les sugerirá un lugar para el botón: la planta de cualquiera de los pies. Al finalizar el ejercicio se les preguntará ¿Cómo se sintieron? ¿Si se les hizo difícil encontrar el botón de su compañero(a)? Y se les dirá que a veces podemos estar como robots sin control al enfrentarnos a algún</p>			
--	--	--	--	--	--

<p>El club de los problemas</p>	<p>-Que los participantes den alternativas para solucionar los problemas planteados.</p>	<p>problema y no saber cómo resolverlo.</p> <p>Se reunirá a los niños en un círculo y los facilitadores se colocarán al centro del mismo. Se les pedirá que expresen algunos problemas comunes en sus vidas después de escuchar cada problema se les preguntará abiertamente Si fueras tú el personaje ¿qué harías? ¿Qué consejo le darías al personaje del problema? ¿Qué harías o que palabras le dirías al problema para alejarlo?</p>	<p>NA</p>	<p>20 minutos</p>	
---------------------------------	--	---	-----------	-------------------	--

Los invasores	-Que cada niño externalice sus problemas a través del dibujo.	Los facilitadores les explicarán a los niños que así como los personajes anteriores tienen problemas también cada uno de nosotros (niños y adultos) podemos tener algún “problema invasor”, se les pedirá que piensen en algún problema que les preocupe y se les darán diferentes materiales para que dibujen cómo se imaginan que es el problema que los atrapa. Ya que hayan terminado formarán parejas y se enseñaran sus dibujos, le pondrán algún nombre a cada uno y propondrán entre ellos algunas soluciones para	Hojas blancas, colores, plumones, lápices y plumas.	20 minutos	
---------------	---	--	---	------------	--

<p>Y si pasara un milagro</p>	<p>-Que los niños reflexionen cómo sería su vida si el problema desapareciera.</p>	<p>resolverlos, las cuales escribirán en una hoja en blanco.</p> <p>Se les pedirá a los participantes que se pongan en un círculo y que cierren sus ojos, uno de los facilitadores les dirá lo siguiente: imaginen que en este momento ocurre un milagro en donde el problema desapareciera por completo, de repente, de forma milagrosa. ¿Qué cosas notarías diferentes después de que sucediera el milagro? ¿Cómo tu familia se daría cuenta de que sucedió un milagro? Al término de esto se les pedirá que abran sus ojos</p>	<p>Fichas de trabajo, plumas y lápices</p>	<p>20 minutos</p>	
-------------------------------	--	---	--	-------------------	--

El globo mágico	-Que los niños aprendan a desprenderse de los problemas y se queden con las soluciones.	<p>y se les proporcionarán unas fichas de trabajo donde escribirán cómo sería esa nueva vida ya sin el problema y cuáles serían sus respuestas a las preguntas anteriores.</p> <p>Se les dirá a los participantes que salgan al patio y se les pedirá que con cuidado aten el problema que dibujaron a un globo y los facilitadores les pedirán que en voz alta repitan las siguientes palabras “Hoy dejo en este globo los problemas que me atrapaban y solo me quedo con las soluciones ante el mismo”. Después se les</p>	Globos de helio, dibujos de los problemas y hoja con soluciones.	15 minutos	
-----------------	---	--	--	------------	--

<p>“El buzón curioso”</p>	<p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.</p>	<p>pedirá que se sienten y se harán algunas preguntas abiertas a todo el grupo ¿Cómo se sintieron al dejar el problema que los atrapaba en el globo? ¿Les costó trabajo dejar ir al globo? ¿Cómo se sienten ahora que dejaron el problema?</p> <p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y qué aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón</p>	<p>5 minutos</p>	
---------------------------	---	---	--	------------------	--

SESION 9					
Objetivo: Reconocer las emociones por medio de movimientos corporales para la expresión de las mismas en situaciones difíciles.					
TECNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TECNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
“Descubriendo la emoción”	-Identificar las emociones a través de diversas imágenes	Se les pedirá a los niños que formen un medio círculo y se les preguntará ¿cuáles son las emociones que conocen? ¿Creen que hay emociones buenas y malas? ¿Por qué es que lo creen? y se les explicará que las emociones todos las sentimos sólo que de diferente manera y que no hay buenas ni malas. Posteriormente se irán pegando en la pared algunas imágenes y los niños tendrán que alzar la mano para adivinar de qué	Imágenes que representen diferentes emociones y cinta adhesiva	15 minutos	

<p>Los aros emocionales</p>	<p>-Que los niños tengan conocimiento de sus emociones a través de algunas situaciones de su vida cotidiana.</p>	<p>emoción se trata. Al finalizar se les harán las siguientes preguntas ¿Fue divertido adivinar la emoción expresada en la imagen? ¿Fue difícil adivinar cada una de las emociones? ¿Conocen todas las emociones presentadas? Finalmente se hará hincapié en la importancia de conocer nuestras emociones y la manera en que las expresamos.</p> <p>Los facilitadores colocarán una serie de aros de diferentes colores (ej. Amarillo=alegría, rojo= enojo, morado= miedo, azul= tristeza</p>	<p>Aros de diferentes colores, pelotas de plástico chicas y</p>	<p>15 minutos</p>	
-----------------------------	--	---	---	-------------------	--

Máscara de las emociones	-Que los participantes externalicen sus emociones a través del arte y movimiento.	,naranja= sorpresa, rosa= pena, verde claro= rechazo, gris= envidia/celos, blanco= aceptado) y se les solicitará a los niños que se ordenen en filas de 5 y se les darán las siguientes instrucciones “ Se les darán unas pelotas, las cuales tienen que lanzar a la emoción que sienten cuando están viviendo la situación que los facilitadores les irán diciendo” Se les repartirá a los participantes algunos materiales y se les preguntará que ¿cómo se sienten hoy? Una vez	situaciones (anexo 14) Cartulina, tijeras, resorte, colores, material para decorar,	30 minutos	
--------------------------	---	---	--	------------	--

		<p>terminado esto se les dirá que con el material que se les dio realizarán una máscara de esa emoción. Para realizar esta actividad se le invitará a cada uno de los niños a mirarse en el espejo reflejando la expresión que desean plasmar en su máscara para tomar conciencia de cómo se ven sus rostros. Al finalizar las máscaras se la pondrán los niños y se desplazarán por todo el salón al compás de una canción y al momento de cruzarse con algún compañero mostrará mediante el baile la emoción que le trasmite la</p>	<p>grabadora y canciones</p>		
--	--	---	------------------------------	--	--

<p>La silueta emocionada</p>	<p>-Ayudar a los participantes a que reconozcan cómo viven las emociones en su cuerpo.</p>	<p>máscara del otro (miedo, alegría, tristeza enojo etc.) y viceversa. Al terminar el baile los participantes se reunirán en un círculo y los facilitadores preguntarán ¿Se les hizo difícil identificar la emoción que plasmaron en su máscara? ¿Cómo se sintieron al ver la máscara de los otros niños? ¿Pudieron identificar la emoción que su compañero al bailar les transmitía?</p> <p>Uno de los facilitadores les comentará a los participantes que muchas veces sentimos emociones en diferentes partes de</p>	<p>Siluetas, material para decorar, tijeras, pegamento.</p>	<p>15 minutos</p>	
------------------------------	--	---	---	-------------------	--

<p>Lenguaje del cuerpo</p>	<p>- Favorecer la expresión y discriminación de varias emociones a través del cuerpo y estimular la</p>	<p>nuestro cuerpo pero no las sabemos identificar por completo. Después se le darán las siluetas a cada niño y se les dirá que deben ubicar sus emociones en alguna(s) parte(s) del cuerpo donde las han sentido. Una vez realizado el trabajo individual se compartirá con el grupo y se verán las similitudes y diferencias de las emociones de cada niño.</p> <p>Los facilitadores les pedirán a los niños que formen un círculo y uno de los facilitadores les dirá que entre todos deben expresar lo siguiente:</p>	<p>NA</p>	<p>10 minutos</p>	
----------------------------	---	--	-----------	-------------------	--

	<p>comunicación verbal</p> <p>no</p>	<p><i>Decir no, con la cabeza.</i></p> <p><i>Decir no, con los pies.</i></p> <p><i>Duele, con el dedo pulgar.</i></p> <p><i>Dolor, con la cara.</i></p> <p><i>Miedo, con la cara. Estoy enojado, con la cara.</i></p> <p><i>Adiós, con la mano. Estoy contento, con las piernas.</i></p> <p><i>Bien, con toda la cara.</i></p> <p><i>Huele mal, con la nariz.</i></p> <p><i>Sorpresa, con la cara y con los brazos. Adiós, con la cabeza. Alegría, con las manos. Sueño, con todo el cuerpo. Traigo algo muy frágil, con las piernas. Es muy suave, con las manos.</i></p> <p><i>Tengo frío, con todo el cuerpo. Tengo calor, con las manos y la cara. Estoy aburrido, con la cara y los ojos. Te quiero, con todo</i></p>			
--	--------------------------------------	--	--	--	--

<p>“El buzón curioso”</p>	<p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios</p>	<p><i>el cuerpo. Estoy muy pero muy cansado, con la espalda.</i> Al final se reflexionará junto con los niños si les resultó difícil expresar algo con el cuerpo sin utilizar palabras, ¿Cómo se sintieron al expresarse utilizando únicamente el cuerpo? Y saber si se les ocurre decir algo con el cuerpo y que los demás adivinemos qué estás diciendo.</p> <p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y que aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón</p>	<p>5 minutos</p>	
---------------------------	--	--	---	------------------	--

SESIÓN 10					
Objetivo: Enfrentar los miedos de manera creativa para que confíen en sí mismos					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
“Desfile de los monstruos”	-Que los niños conozcan que hay diferentes miedos a lo largo de nuestra vida	Los facilitadores les presentarán algunos monstruos por medio de imágenes y les explicarán algunas de sus características. Después se les explicará a los participantes lo siguiente: “Todos tenemos miedo a diferentes cosas, y ese miedo no nos deja hacer ciertas cosas que nos gustaría hacer. Es muy importante aprender a superar los miedos y enfrentarnos a ellos para	Imágenes de monstruos (Libro: Manual de monstruos caseros)	10 minutos	

<p>“El vecino incómodo”</p>	<p>-Que los participantes externalicen el mayor miedo que los atrapa de manera divertida.</p>	<p>poder hacer aquello que deseamos”.</p> <p>Al finalizar el desfile se les pedirá a los niños que piensen en el miedo más grande que los invade e imaginen que se transforma en una caricatura o en un ser y se les proporcionarán hojas y colores para que lo dibujen. Después de haber terminado el dibujo los niños le pondrán al monstruo un nombre creativo y dibujarán atrás del monstruo un medometro en donde pondrán ¿Qué tan grande es su miedo?</p>	<p>Hojas blancas y colores</p>	<p>15 minutos</p>	
-----------------------------	---	---	--------------------------------	-------------------	--

<p>“Entrevistándote”</p>	<p>-Identificar y conocer a través de una entrevista las características del miedo y de qué manera pueden vencerlo</p>	<p>Los facilitadores dividirán el grupo en dos equipos y les dirán que participarán en un programa de radio en donde se entrevistará al monstruo. Formarán un medio círculo y cada niño irá pasando al centro para que el monstruo sea entrevistado. El facilitador fungirá como el conductor y le hará a cada monstruo una serie de preguntas (ver anexo 15)</p>	<p>Micrófono de juguete y preguntas (anexo 15)</p>	<p>50 minutos</p>	
<p>“ Olimpiada de la valentía”</p>	<p>-Que los niños se den cuenta que pueden vencer el miedo a través de pequeñas metas.</p>	<p>Se les pedirá a los participantes que cierren sus ojos y piensen sobre que señal/ meta les diría que el miedo que</p>	<p>Lápices y colores</p>	<p>15 minutos</p>	

		<p>dibujaron se ha ido de su vida. Luego abrirán los ojos y los facilitadores les pedirán que dibujen atrás del monstruo una escalera con 5 peldaños y que en el 5to escriban esa meta que pensaron anteriormente. Luego se les dirá que piensen en pequeñas metas o en pequeños logros para poder cumplir la meta final y que los escriban en los 4 peldaños sobrantes (desde el más fácil hasta el más difícil)</p>			
--	--	--	--	--	--

SESIÓN 11 Continuación...					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Continuación	-Recordarles a los participantes lo visto en la sesión anterior	Los facilitadores junto con los niños hablarán sobre lo realizado la sesión anterior.	NA	5 minutos	
“Máquina de romper miedos”	-Aprender a identificar y a destruir los miedos	Después de explicarles esto, se les contará el cuento “La máquina de romper miedos” (ver anexo 16). Y a continuación se les explicará lo siguiente: “ahora vamos a reflexionar sobre los miedos que nos atrapan para después anotarlos en un papel y destruirlos como hacía la pequeña	Ficha “Mis miedos” (anexo 16), cuento “La máquina de romper miedos” (anexo 16), cajas, plumas, colores y tijeras.	40 minutos	

		<p>Luna.” Se les entregará la ficha “mis miedos” (ver anexo 16) y se les pedirá que la completen. Cuando todos tengan la ficha completada, se pasará a la segunda parte y se les dirá lo siguiente: “Ahora cada uno va a fabricar su propia máquina de romper miedos, para ello tienen cada uno una caja de cartón que vamos a decorar como queramos y en la que anotaremos “máquina de romper miedos”. Tenemos que dejar un pequeño orificio en la parte superior para poder introducir los miedos.” Cada uno de los niños preparará su</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>máquina de romper miedos. Y cuando estén listas, se continuará con la explicación: “Ahora van a anotar cada uno de los miedos que tienen en la ficha en un papel, como hizo la niña del cuento. Pueden escribir lo que quieran, dibujarlo, etc. Por cada miedo que anoten, van a anotar en otro papel aquello que podrán hacer cuando hayan superado el miedo. Tienen que introducir los miedos en la máquina de romper miedos y dejar que la máquina acabe con ellos. Es importante que ayuden a la máquina con todo aquello que puedan hacer</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>para superar el miedo. Después de esto los facilitadores les dirán que cuando hayan superado algún miedo lo sacarán de la caja y lo romperán. Entonces tomarán aquello que han anotado que podrán hacer y lo dejarán salir de la caja como los polvos mágicos del cuento. Pegarán eso que pueden hacer en una cartulina y cada día lo leerán. Poco a poco deberán ir vaciando su máquina de romper miedos, a medida que éstos se rompan y la guardarán para poder</p>			
--	--	--	--	--	--

<p>“El súper héroe”</p>	<p>-Que los niños desarrollen habilidades para afrontar el miedo.</p>	<p>romper miedos que aparezcan más adelante.</p> <p>Los facilitadores les dirán a los niños lo siguiente “¿Recuerdan que la vez pasada todos dibujaron el monstruo y que hicimos una Olimpiada de la valentía?” pues ahora les vamos a dar unas hojas donde tendrán que dibujar un súper héroe (persona, animal o cosa) que los ayudará a poder llegar a esa meta. Cuando los niños hayan finalizado el dibujo se les pedirá que en la parte de atrás de la hoja escriban algunas características de su personaje y una pequeña</p>	<p>Hojas blancas, lápices y colores o plumones</p>	<p>20 minutos</p>	
-------------------------	---	---	--	-------------------	--

<p>“Invitados especiales”</p>	<p>-Que los niños puedan darse cuenta a través de testimonios de otros que se puede vencer el miedo</p>	<p>historia de cómo ellos creen que los ayudaría a lograr la meta que se propusieron. Al final se les pedirá que lo guarden en un lugar muy especial para que cada vez que piensen en ese miedo o en la meta recuerden a su súper héroe y cómo este los ayudaría.</p> <p>Previamente los facilitadores les harán la invitación a algunos niños que han tenido diferentes miedos y los han superado a que cuenten su historia frente al grupo. También se podrán escuchar algunas grabaciones de testimonios de niños que</p>	<p>Proyector, computadora, bocinas y testimonios de historias de éxito</p>	<p>25 minutos</p>	
-------------------------------	---	--	--	-------------------	--

<p>“El buzón curioso”</p>	<p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.</p>	<p>no estén dentro de esa escuela.</p> <p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y que aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón</p>	<p>5 minutos</p>	
---------------------------	---	--	---	------------------	--

SESIÓN 12

Objetivo: Aprender a expresarse de modo asertivo para que responder de manera amable a las situaciones a las que se enfrenten sin dañar a otros.

TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
“El hechizo de la verdad”	-Los participantes podrán comprender cómo su opinión es importante y aprenderán a comunicarse de manera asertiva. También aprenderán que mentir es malo y que a la gente le molestan las mentiras	Los facilitadores les pedirán a los niños que se sienten en un medio círculo para leerles el cuento “El hechizo de la verdad”. Al finalizar los facilitadores harán una serie de preguntas las cuales los participantes tendrán que contestar.	Cuento “El hechizo de la verdad” y ficha de preguntas (anexo 17)	15 minutos	
Descubriendo la asertividad	-Que los participantes identifiquen respuestas que conducen a relaciones destructivas y que	Previamente se elaborarán 3 carteles con los 3 tipos de corazones señalados en las respuestas a las situaciones, uno que diga	Juego de tarjetas que presentan situaciones de buen trato, maltrato, acoso	30 minutos	

	<p>aprendan y elijan respuestas asertivas que posibilitan relaciones constructivas de buen trato libres de acoso, abuso y violencia.</p>	<p>Tu también lastimas, Te  dejas y Te  cuidas, estos carteles deberán pegarse en tres paredes dentro del salón. Los facilitadores leerán las tarjetas de situaciones y se les pedirá a los participantes que se dirijan al corazón que se apegue a su propia forma de responder. A los participantes que estén en el área de  o  se les dará una tarjeta con afirmaciones asertivas y se les pedirá que la lean. Al terminar las tarjetas de situaciones se les pedirá a los niños que se pongan en el corazón que más</p>	<p>y violencia y juego de tarjetas con afirmaciones asertivas</p>		
--	--	--	---	--	--

<p>Soy asertivo: tortuga, dragón y persona</p>	<p>-Enseñar a los niños a expresarse y defenderse sin hacer daño a los demás y fomentar la capacidad de perder el miedo a expresarse sin ser agresivos.</p>	<p>hayan visitado al dar sus respuestas. Finalmente se conducirá a una reflexión.</p> <p>Los facilitadores les explicarán a los niños que hay 3 estilos de comunicación (ver anexo 18). Después de explicarles esto se les pedirá que hagan equipos de 4 personas y se les repartirá a cada equipo la ficha TORTUGA, DRAGON Y PERSONA para que la completen. Ya que conozcan los diferentes estilos comunicativos, en los mismos equipos los facilitadores les indicarán que se repartan los 3</p>	<p>Hoja de estilos comunicativos (anexo 18) y ficha tortuga dragón y persona</p>	<p>30 minutos</p>	
--	---	--	---	-------------------	--

<p>“El buzón curioso”</p>	<p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.</p>	<p>estilos comunicativos y que inventen una situación que luego tendrán que escenificar para que los demás participantes adivinen quien representa cada estilo.</p> <p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y que aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón</p>	<p>5 minutos</p>	
---------------------------	---	---	---	------------------	--

SESION 13

Objetivo: Externalizar el enojo por medio de actividades lúdicas para que los niños reconozcan que hay diferentes opciones de resolver un problema.

TECNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TECNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Pedrito, un enanito enojón	-Que los niños reconozcan las diferentes situaciones de enojo que pueden tener en su vida	Uno de los facilitadores les pedirá a los niños que se sienten en el piso formando un medio circulo y les leerá el cuento "Pedrito, un enanito enojón" Al finalizar se les preguntará ¿En qué situaciones se han sentido enojados cómo Pedrito? ¿Qué cosas hacen cuando se enojan?	http://www.encuentos.com/cuentos-cortos/pedrito-un-enanito-enojon-libros-de-cuentos-cuentos-infantiles-cortos-cuentos-con-moraleja-imagenes-de-cuentos/ Cuento: "Pedrito un enanito enojón"	15 minutos	
Pintando mi enojo	-Que los participantes expresen el enojo por medio del arte creativa.	Los facilitadores pondrán un lienzo de papel kraft pegado a la pared y les explicarán a los niños que muchas veces el enojo nos invade y nos hace reaccionar de maneras que no queremos. Es	Papel kraft, pinturas vinci de diferente colores, pinceles grandes y platos de unicel.	15 minutos	

<p>Don y Doña enojo</p>	<p>-Que los niños externalicen el enojo y que entiendan que la ayuda de otros es necesaria.</p>	<p>importante que imaginen algún momento en que el enojo ha entrado en ellos y que ese enojo lo podrán expresar en el lienzo. Todo el grupo hará una obra de arte, una vez que hayan terminado, los niños explicarán en que situaciones el enojo ha entrado en sus vidas y cómo ven esa obra de arte y se les dirá que si pudieran agregar o quitar algo ¿que sería?</p> <p>Los facilitadores junto con ayuda de 2 marionetas harán un sketch (anexo 19) donde presentarán a Don y Doña enojo y. Una vez terminado el sketch les pedirán a los niños que ellos dibujen cómo ven ellos al enojo para presentarlo ante el grupo. Los facilitadores los irán guiando a</p>	<p>2 marionetas, guion del sketch (anexo 19) hojas blancas, colores, plumones, fomy, papel china, etc.</p>	<p>25 minutos</p>	
-------------------------	---	---	--	-------------------	--

<p>Una historia nueva</p>	<p>-Que los participantes aprendan a externalizar el enojo y destruirlo</p>	<p>través de unas preguntas ¿Cómo se imaginan que es el enojo? ¿Qué forma tiene el enojo? ¿Es grande o pequeño? ¿De qué color es el enojo? ¿Si pudieran bautizar al enojo que nombre lo pondrían? Una vez terminado sus dibujos los niños pasarán al frente y lo presentarán y los demás ayudarán a proponer alternativas o “consejos” para que el niño pueda vencer al monstruo del enojo.</p> <p>Se les pedirá que formen un círculo y uno de los facilitadores les dirá que en la parte de atrás de su dibujo escriban una frase de despedida. También se les explicará que cada uno de nosotros tiene el poder de vencer al enojo con los consejos de sus</p>	<p>Caja, lápices y fichas bibliográficas</p>	<p>20 minutos</p>	
---------------------------	---	---	--	-------------------	--

		<p>compañeros, en ese momento se les entregará una tarjeta en donde anotarán la mejor alternativa o consejo de sus compañeros para poder vencer ese enojo. Después se les dirá que tomen su dibujo y cierren los ojos, el facilitador les comentará que repetirán las palabras que él les diga (Anexo 20) y conforme esto pase irán rompiendo su dibujo, haciendo hincapié en que no se pueden abrir los ojos.</p> <p>Y seguirán rompiendo el dibujo, una vez que terminen de romperlo se les dirá que ya pueden abrir los ojos y que ese enojo ya no estará y que lo van a echar fuera de su vida (un facilitador pasará con una caja y cada uno de los niños depositará los pedacitos del dibujo.</p>			
--	--	---	--	--	--

<p>“El buzón curioso”</p>	<p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.</p>	<p>Finalmente se les preguntará ¿Cómo se sintieron al romper al enojo? ¿Cómo se sentirán ya sin ese enojo que los atrapaba? ¿Qué harán para que ese enojo no vuelva a su vida?</p> <p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y que aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros</p> <p>Plumas</p> <p>Buzón</p>	<p>5 minutos</p>	
---------------------------	---	--	---	------------------	--

SESIÓN 15

Objetivo: Comprender la importancia de la tolerancia y el respeto por medio de la reflexión para fomentar relaciones constructivas.

TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
<p>Aprendiendo a respetar</p>	<p>-Reflexionar que el respeto y la tolerancia son fundamentales</p>	<p>Se presentará un video y se les pedirá a los niños que permanezcan en su lugar y que pongan mucha atención. Una vez terminado el video los</p>	<p>Computadora, proyector, copias con letra de la canción, video</p> <p>https://youtu.be/UB5AIHn0oB8</p>	<p>10 minutos</p>	

SESIÓN 14					
Objetivo: Desarrollar el significado de resiliencia por medio de dinámicas que representan los pilares de la misma para afrontar las adversidades.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Los constructores	-Que los niños identifiquen que hay diferentes personas que los pueden apoyar ante un problema.	Se les pedirá a los niños que se reúnan en equipos de 4 personas y se les dirá que deben de formar una figura (torre, animal, objeto, etc.) con diversos materiales u objetos que ellos tengan. Al finalizar se les dejará explicar su obra de arte y ¿qué dificultades tuvieron al realizarla? Y posteriormente se les hará énfasis en que siempre cada uno de ellos recuerde que TIENE PERSONAS QUE LOS AYUDAN EN	NA	15 minutos	

Sincero al fin	-Que los alumnos aprendan que ante un problema deben respetar las diferentes soluciones.	<p>LO QUE LES SUCEDE (YO TENGO)</p> <p>Los facilitadores les pedirán a los niños que tomen asiento en algún lugar del salón y se les leerá una historia (anexo 21), Al finalizar la lectura, se les pedirá que formen parejas y opinen si están de acuerdo con Tatio no y según la respuesta, cada equipo está a invitado a escribir tres causas de la misma. Posteriormente se reunirán en 2 grandes equipos de 10 personas y entre los integrantes del grupo, elegirán una de las respuestas para presentar al grupo en modo de canción</p>	Historia (anexo 21), hojas blancas y plumas	10 minutos	
----------------	--	---	--	------------	--

Recordando	-Que los niños reconozcan los aspectos positivos propios y los momentos gratificantes.	<p>o porra. Finalmente se les recordará que cada uno debe de ser RESPEUTOSO DE SÍ MISMO Y DE SU PRÓJIMO.</p> <p>Uno de los facilitadores pedirá a los participantes que cierren sus ojos, se les pondrá una canción de fondo y se les dará la siguiente instrucción: “Recuerden una experiencia la cual fue muy gratificante para ustedes, por qué y qué emociones sintieron en ese momento”. Al terminar la canción se les pedirá que abran sus ojos, se les darán unas hojas y escribirán dicha</p>	Hojas blancas, lápices, laptop, bocinas y música.	10 minutos	
------------	--	---	---	------------	--

<p>Tesoro rescatado</p>	<p>-Que los niños identifiquen por medio de un dibujo los problemas y se sientan libres de expresarlos.</p>	<p>experiencia. Al finalizar hay que recordarles a los niños que deben estar SEGUROS DE QUE TODO SALDRÁ BIEN Y QUE EL ÚNICO FRACASO ES AQUEL DEL QUE NO PUDIMOS APRENDER NADA.</p> <p>Se les pedirá a los participantes que se sienten en 2 hileras, una frente a la otra. En el espacio entre ambas hileras los facilitadores colocarán una caja que simboliza un cofre. Después se les invitará a que cierren sus ojos e imaginen el mundo de los problemas; cada uno dibujará un corazón que</p>	<p>Hojas blancas, colores, caja forrada, lápices y seguritos.</p>	<p>20 minutos</p>	
-------------------------	---	---	---	-------------------	--

		<p>represente al suyo, dentro del mismo dibujará cómo se imagina los problemas que los atacan y les dará un color. Posteriormente cada uno depositará su corazón en el cofre y pensará en un lugar donde pueda depositar y enterrar los problemas, con la seguridad de que nadie los removerá y los mismos pasarán a ser motivos de superación. Después cada niño sacará su respectivo corazón y al reverso dibujarán la posible solución del problema. Una vez dibujado lo anterior se les sujetará en su pecho la solución de su problema. Al finalizar se</p>			
--	--	--	--	--	--

<p>¿Qué es la resiliencia?</p>	<p>-Que los niños conozcan el significado de la palabra resiliencia a través de un video y que relacionen esa palabra con las dinámicas anteriormente realizadas, haciendo</p>	<p>les explicará QUE CADA UNO PUEDE HABLAR DE LOS PROBLEMAS QUE LOS INVADEN SIN QUE NADIE SE BURLE Y ENCONTRAR A ALGUIEN QUE LOS AYUDE A DESHACERSE DE ELLOS (YO PUEDO)</p> <p>Se les pondrá a los participantes un video llamado ¿Qué es la resiliencia? en donde explica de manera clara el significado de la misma. Posteriormente se aclararán algunas dudas y se hará sobre el rotafolio el juego del ahorcado para descubrir la palabra</p>	<p>Laptop, video ¿qué es la resiliencia?, proyector, rotafolio y plumón</p>	<p>15 minutos</p>	
--------------------------------	--	---	---	-------------------	--

<p>“El buzón curioso”</p>	<p>alusión a los pilares de la misma.</p> <p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas</p>	<p>RESILIENCIA. Una vez descubierta la palabra se les preguntará que si ellos creen que las dinámicas anteriores tienen relación con esta palabra y se les dará un tiempo para que comenten. Al finalizar se les explicará que la resiliencia se define como la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse a experiencias de adversidad o problemas, haciendo notar los pilares básicos de la misma.</p> <p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y qué aprendieron? en un cuadro de hoja que los</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas</p>	<p>5 minutos</p>	
---------------------------	---	---	---	------------------	--

	mediante sus comentarios.	facilitadores les darán a cada uno.	Buzón		
Respetándonos	<p>para una sana convivencia</p> <p>-Que los niños expresen por medio de una obra el significado del respeto y la tolerancia</p>	<p>facilitadores repartirán la letra de la canción a cada uno de los niños y se analizará más a fondo la misma y se harán una serie de preguntas para reforzar dicho video.</p> <p>Se formarán grupos de 3 personas y se les pedirá que platicuen sobre algunas situaciones donde no los respetaron y que se pongan de acuerdo para representar una de ellas. Al final de cada actuación se les preguntará ¿Cómo se sintieron al no recibir respeto? ¿Creen que la situación hubiera sido</p>	NA	15 minutos	

<p>Invitados de honor</p>	<p>-Que los participantes se den cuenta por medio de diferentes testimonios que se puede vivir con respeto.</p>	<p>diferente si hubiera existido este valor en esta situación?</p> <p>Previamente los facilitadores le harán la invitación a otro niño mayor que ellos o a un deportista o a un joven destacado, o con alguna discapacidad y estos invitados contarán sus historias de cómo el respeto y la tolerancia han influido en su vida. Al finalizar entre todos se llegará a una conclusión sobre el respeto y la tolerancia.</p>	<p>Invitado(s)</p>	<p>15 minutos</p>	
<p>Mi historia del respeto</p>	<p>-Que los niños narren una historia de respeto en su vida.</p>	<p>Los facilitadores les entregarán hojas a los niños y les explicarán que cada uno tendrá que hacer una historieta sobre el respeto y como lo han</p>	<p>Hojas blancas, colores, plumones, plumas, tijeras, perforadora, estambre</p>	<p>20 minutos</p>	

<p>Plasmando mis ideas</p>	<p>-Que los niños reflejen en un cartel lo aprendido sobre respeto y tolerancia</p>	<p>aplicado en su vida. Al finalizar la historieta los facilitadores invitarán a los niños a que expongan sus obras ante el grupo.</p> <p>Los participantes se dividirán en equipos de 4 personas y se les pedirá que se organicen para hacer un cartel en el cual transmitan una idea positiva sobre el respeto y la tolerancia. Al finalizarlo se les dirá que vayan y peguen el cartel en algún lugar de la escuela.</p>	<p>Cartulinas de colores, marcadores, diurex, colores, papel crepe</p>	<p>15 minutos</p>	
<p>“El buzón curioso”</p>	<p>-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas</p>	<p>Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y que aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores les darán a cada uno.</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón</p>	<p>5 minutos</p>	

	mediante sus comentarios.				
--	------------------------------	--	--	--	--

SESIÓN 16					
Objetivo: Integrar el aprendizaje obtenido en el taller a través de algunas actividades para que en circunstancias de riesgo recuerden lo aprendido.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Collage	-Que los participantes entiendan la importancia de combatir el bullying	Los facilitadores les entregarán el material correspondiente a cada niño y se les dirá la siguiente consigna: “Con el material cada uno hará un collage de lo que para ellos representa el bullying y las maneras en que lo podrían combatir. Una vez finalizado los collage se pegarán en la pared para formar una galería, la cual visitarán los participantes y se detendrán en cada obra de arte y el artista explicará su obra.	Revistas, tijeras, resistol, ¼ de diferentes cartulinas	25 minutos	

Detectives	-Que los niños recuerden de manera práctica los diferentes conceptos alrededor del bullying.	<p>Se formarán 5 equipos de 4 personas y se les dirá lo siguiente: Imaginen que ustedes serán detectives y los están contratando para que encuentren las pistas de 5 casos (Cada equipo tendrá un caso diferente).</p> <p>Un integrante de cada equipo escogerá un sobre en el cual viene la primera pista del caso y también recogerá con alguno de los facilitadores el formato para llenar. Una vez realizado lo anterior se les indicará que pueden abrir el primer sobre y dirigirse al lugar que les indica la misma para encontrar la siguiente pista y así sucesivamente</p>	Sobres con pistas y formato para llenar (anexo 22)	20 minutos	
------------	--	--	--	------------	--

Resumiendo mi aprendizaje	-Que los niños refuercen lo visto en las sesiones anteriores	<p>hasta completar el formato. Ya reunidas las pistas los facilitadores reunirán a todos y pedirán a cada equipo que cuenten su caso y den alguna(s) posible solución al mismo. Al finalizar se les preguntará ¿Cómo se sintieron al resolver el caso?</p> <p>Los facilitadores empezarán a preguntar a los niños ¿qué recuerdan de las sesiones pasadas?, se incitará a que los alumnos participen y que todos puedan aportar algo y de esta manera poder conjuntar lo aprendido.</p>	NA	10 minutos	
---------------------------	--	--	----	------------	--

Slogans	-Que los niños puedan transmitir un mensaje contra el bullying a sus compañeros	Se les pedirá a los niños que formen equipos de 4 personas y uno de los facilitadores les proporcionará el material necesario y se les dirá lo siguiente: Necesitamos que con su equipo elaboren un anuncio en contra del bullying, es necesario que sean creativos, breves, concisos y originales. Al finalizar se le pedirá a cada equipo que elijan un lugar visible en la escuela y lo peguen ahí para que sus demás compañeros los vean.	Papel bond, plumones, papel crepé	15 minutos	
Manual contra bullying	-Que los participantes integren lo aprendido	Una vez terminada la actividad anterior se les	Hojas blancas, plumas de colores,	20 minutos	

	durante el taller en un manual	dirá que permanezcan con el equipo que trabajaron y se les proporcionará el material necesario y se les comentará que por equipos tienen que realizar un manual donde integren cada una de las cosas que ellos aprendieron para poder ayudar a otros niños a prevenir el bullying.	estambre, perforadora, colores.		
“El buzón curioso”	-Que los participantes retroalimenten el taller y evalúen las actividades realizadas mediante sus comentarios.	Los participantes escribirán ¿Qué les gusto más de la sesión y qué aprendieron? en un cuadro de hoja que los facilitadores le darán a cada uno.	Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón	5 minutos	

SESIÓN 17					
Objetivo: Proponer soluciones a través de una historia relacionada con el impacto del bullying para que los niños tengan un aprendizaje significativo.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Creando mi guión	-Que los niños elaboren su propia historia reuniendo lo aprendido sobre el bullying.	Los facilitadores dividirán al grupo en equipos de 5 personas y les dirán que por equipos tienen que realizar una historia (guión) con todo lo que han aprendido durante el taller incluyendo los tipos de bullying, las consecuencias que el personaje principal podría tener y cómo solucionarían la problemática. A su vez cada equipo le tendrá que poner un título creativo a su historia.	Hojas, lápices y gomas	30 minutos	

Revisando mi creación	-Retroalimentar los guiones realizados por los participantes para la realización de la obra.	Los participantes junto con los facilitadores revisarán la historia creada por los niños y se les retroalimentará.	NA	10 minutos	
Ensayo final	-Que los niños se aprendan su guión y lo representen.	Los niños se reunirán en equipos para ensayar su guion y los facilitadores apoyarán a los niños durante el ensayo.	NA	30 minutos	
Mi disfraz	-Que los participantes elaboren su propio vestuario acorde a los personajes de su historia.	Los facilitadores les pedirán a los niños que por equipo elaboren los disfraces necesarios para representar su historia, para ello se les	Papel crepe, engrapadora, accesorios (pelucas, lentes, sombreros, etc.), cinta adhesiva.	20 minutos	

Cierre	—	<p>proporcionarán diversos materiales.</p> <p>Los facilitadores les comentarán a los niños que la obra realizada será presentada en la escuela y que deben venir preparados la próxima sesión con sus vestuarios.</p>	NA	5 minutos	
--------	---	---	----	-----------	--

SESIÓN 18					
Objetivo: Representar algunas historias relacionadas con el bullying a través de un sociodrama para conjuntar lo aprendido a lo largo del taller.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Bienvenida	-Que la comunidad estudiantil conozca la temática del taller y presentar el trabajo realizado por los alumnos de quinto y sexto	Los facilitadores expondrán un poco la importancia de conocer más sobre el acoso escolar y darán inicio a las obras realizadas por los niños	NA	5 minutos	
Sociodrama: “Todos contra el monstrobulleador”	-Que los alumnos y maestros de la escuela conozcan el trabajo de sus compañeros a través de la representación de cada historia.	Los participantes divididos en 4 equipos representarán ante la escuela las historias que realizaron en la sesión anterior.	Hojas con guiones, vestuarios realizados por los participantes, micrófono, bocinas, sillas	60 minutos (15 minutos cada equipo)	

Cierre	—	Los facilitadores darán una breve reseña del taller a los niños y profesores. Y se resolverán las dudas que se presenten.	Trípticos sobre bullying (Anexo 23)	15 minutos	
--------	---	---	-------------------------------------	------------	--

SESIÓN 19					
Objetivo: Entender la importancia de lo aprendido a lo largo del taller desde cada una de sus experiencias vividas en el mismo para que lo apliquen a su vida diaria.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Dibujando mi aprendizaje	-Que los niños dibujen su aprendizaje adquirido durante el taller.	Los niños realizarán un dibujo de lo aprendido en el taller y de cómo ellos lo aplicarían a su vida diaria.	Hojas blancas, colores	15 minutos	
Resolución de postest	-Evaluar el grado de conocimientos que adquirieron los niños sobre el taller.	Los facilitadores aplicarán nuevamente el cuestionario realizado al inicio del taller, para conocer qué tan eficaz fue el taller y que tantas herramientas han adquirido los niños.	Cuestionario sobre acoso escolar	15 minutos	

Plasmando mis ideas	<p>-Que los niños se concienticen con su grupo y trabajen en equipo para la elaboración de un cartel significativo de todo lo aprendido.</p>	<p>Los participantes se organizarán para elaborar un cartel en contra del bullying, al cual le pondrán un título y plasmarán sus ideas en él. Una vez terminado el cartel los facilitadores pegarán algunas fotos que representen lo visto a lo largo del taller.</p>	<p>1 ½ de papel craft, papel crepé, pinturas acrílicas, plumones, cinta adhesiva, resistol y fotos de las actividades realizadas en el taller</p>	30 minutos	
La clausura merecida	<p>-Reconocer el esfuerzo de los niños durante el taller y desarrollar una autoevaluación en cada uno de ellos.</p>	<p>Los facilitadores le plantearán al grupo que a diferencia de otras clausuras, esta será una clausura divertida. Así pues, los participantes se formarán para pasar cada uno a recoger su diploma y al recogerlo cada uno</p>	<p>Diplomas (anexo 24), globos, serpentinas y confetti</p>	25 minutos	

Cierre	NA	<p>dirá al grupo porque cree merecerlo.</p> <p>Los facilitadores les comentarán a los niños que se les dará una invitación para que se las den a sus papás para que asistan a una exposición de trabajos realizados durante el taller.</p>	Invitaciones (anexo 25)	5 minutos	
--------	----	--	----------------------------	-----------	--

SESIÓN 20					
Objetivo: Conocer los trabajos realizados en el taller a través de una exposición para sensibilizarlos sobre la gravedad del bullying.					
TÉCNICA	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA TÉCNICA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Conociendo el bullying	-Que los padres de familia conciban el significado del bullying y la importancia de prevenirlo	Los facilitadores se presentarán con los papás y les darán una breve reseña del taller. A su vez se resolverán las dudas que se presenten.	NA	15 minutos	
La galería contra el bullying	-Que los padres de familia conozcan los trabajos realizados en el taller	Los facilitadores les dirán a los padres que durante todo este taller sus hijos realizaron varias actividades y que pasarán a observar la galería de arte.	Trabajos realizados, fotos, diurex y espacio para galería.	45 minutos	

<p>“El buzón curioso”</p>	<p>-Que los padres de familia retroalimenten el taller.</p>	<p>Los facilitadores proporcionarán unas tarjetas a los padres de familia en las cuales escribirán algún comentario sobre la exposición de los trabajos y también se les pedirá que anoten ¿Qué les gustaría agregar al taller?</p>	<p>Hojas de colores divididas en cuadros Plumas Buzón</p>	<p>10 minutos</p>	
---------------------------	---	---	---	-------------------	--

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo nos hemos podido dar cuenta que el acoso escolar es un tema que por desgracia cada vez está más presente en las vidas de muchos niños de diversas edades, e incluso la sociedad lo ha ido adoptando en su diario vivir, sin darse cuenta que esta problemática es muy delicada y ha ido aumentando, provocando daños irreversibles en los niños que lo viven.

Asimismo nos hemos percatado que es un tema difícil de tratar, ya que existen diversos mitos alrededor del mismo, los cuales han traído consigo una desinformación y falta de conocimiento sobre los tipos de bullying que existen; solo dando importancia al bullying físico, ya que es el más conocido porque deja huellas visibles en quien lo padece; y dejando de lado otros que son igual de importantes como el verbal, psicológico y social, porque aunque sus daños no son visibles perjudican de igual manera o más a las víctimas.

Por otro lado, en diversas partes del mundo, incluyendo en México, tanto instancias educativas como medios de comunicación y el propio gobierno han implementado diferentes programas para prevenir y disminuir el bullying con el objetivo de minimizar el creciente número de sujetos que reportan haber sufrido bullying, sin embargo estos solo se han enfocado en las víctimas, dejando de lado a otros actores como son los agresores y los observadores, que aunque cuentan con diferentes características que las víctimas, también participan en este fenómeno y se ven afectadas todas las esferas sociales que los rodean.

Por tal motivo en los últimos tiempos ha incrementado el interés por investigar más sobre el bullying desde diferentes contextos como el social, el educativo, político y psicológico, dando cada uno alternativas distintas para poder prevenirlo o tratar de erradicarlo.

La aparición y concepción del fenómeno del bullying es relativamente reciente en el campo de la psicología, por ello nos interesamos en el tema porque a pesar de que este problema ya tiene tiempo en las escuelas, cada vez van en aumento los índices de incidencia del mismo e inclusive en nuestra sociedad este término es visto como un tema de moda, sin darse cuenta de la gravedad del problema y de las consecuencias fatales que puede provocar en cada uno de los participantes del mismo.

El bullying se ha tratado desde diferentes corrientes psicológicas, dando hincapié solo a la modificación de la conducta de los agresores. Sin embargo, en este trabajo unimos diferentes estrategias de la Terapia de juego, ya que el juego es una parte fundamental para poder comunicarnos con los niños y entender su manera de expresarse a través del mismo, como menciona Wallon (1980) el juego es una actividad propia del niño, que no necesariamente es diversión y que de acuerdo con la edad se va adquiriendo otro tipo de funciones, permitiendo al niño adaptarse a su medio, al mismo tiempo que aprende y asimila todo lo que está a su alrededor. A su vez consideramos que es importante conjuntar la Terapia narrativa porque los planteamientos lúdicos dentro de esta permiten alejar el centro de atención del niño como problema, es decir brinda la oportunidad de ver el problema de forma diferente y aportar soluciones para combatirlo, por medio de historias narradas acerca del mismo.

Por otro lado, durante la elaboración del taller nos dimos cuenta que fue un gran reto el conjuntar dos terapias desconocidas para nosotros y poderlas adaptar al tema del bullying como una propuesta innovadora, debido a que los programas que existen sobre este tema son elaborados mediante un marco cognitivo- conductual, social, educativo, etc.

También el hacer este taller nos hizo entender que alrededor de este fenómeno giran diversos temas que muchas veces se ignoran, debido a que se piensa que al hablar de acoso escolar solo implica dar conceptos a los niños sin adentrarse al problema desde sus raíces. Por eso mediante de este taller se busca dotar a los participantes con habilidades para la vida, además de sensibilizarlos, esto abre pauta a una visión alterna de resolución de conflictos y formas de socialización significativamente distintas a las que ya conocen, puesto que de alguna forma no solo se les brinda otro panorama, sino que también podrán adquirir habilidades tales como: autoestima, trabajo en equipo, tolerancia, empatía, comunicación asertiva, confianza, identificación de emociones, asertividad, etc.

Al realizar este taller también pudimos reflexionar sobre la importancia de la intervención y prevención de este fenómeno proporcionándoles a los niños las herramientas adecuadas para crear una cultura de prevención antes que puedan existir consecuencias irreparables.

Asimismo con este taller pretendemos evitar que el fenómeno del bullying siga creciendo, ya que consideramos que este problema afecta al desarrollo integral del niño en su autoconcepto, personalidad y en algunos casos llega a destruir su vida (Batista, Román, Romero y Salas,

2010). Aunado a esto como psicólogos pensamos que es necesario proporcionar nuevas herramientas a los niños para enseñarles que los problemas no solo se resuelven con violencia, sino que existe una manera diferente de resolverlos, rompiendo con la idea de que para resolver los problemas hay que lastimar al otro, evitando que a largo plazo los participantes del bullying ejerzan conductas delictivas hacia otros.

En este sentido, y como parte de nuestra labor como psicólogos proponemos aplicar este taller en diferentes poblaciones para evaluar su eficacia, ya que consideramos que es viable para cualquier niño que este dentro de este rango de edad, dejando como propuesta la adaptación de este taller para niños que estén cursando la secundaria, adaptando algunas actividades por otras más complejas.

A su vez proponemos que es importante que se adapte este taller para aplicarse en escuelas de educación especial, para dotar de herramientas a estos niños, fortalecer su autoestima y diversos aspectos de su personalidad, debido a que muchos de éstos pequeños son vistos mediante etiquetas puestas por la sociedad en la que vivimos, considerando que es importante informar y prevenir el bullying en esta población tan descuidada.

La propuesta de este taller tiene algunas limitaciones, ya que como anteriormente se mencionó solo está dirigido a niños que se encuentran entre los 10- 12 años de edad, dejando a un lado a los padres de éstos, quienes sin duda juegan un papel protagónico para que se susciten eventos de este tipo, sugiriéndose entonces la posibilidad de afinar el taller a fin de involucrar a los padres de familia en la sensibilización y prevención del acoso escolar.

Otra limitación en el diseño de este taller es que los profesores no tienen un rol activo en la ejecución de este; siendo actores estratégicos dado que de ellos depende en cierta medida la formación no solo educativa sino cívica de los estudiantes, por lo que proponemos incluir a los profesores en las actividades de dicho taller para sensibilizarlos y concientizarlos sobre la necesidad de no permitir el acoso escolar, considerando de suma importancia su participación para poder lograr mejores resultados para erradicar el bullying.

Finalmente podemos decir que este trabajo nos dejó una grata experiencia y fue muy significativo para nosotros, ya que aprendimos nuevas formas de trabajar con población infantil, diversas técnicas que no conocíamos y a sensibilizarnos en este tema del bullying.

También nos dejó la inquietud por conocer aún más sobre estas terapias para ayudar a los niños en sus diversos problemas, como en este caso es el acoso escolar.

Como conclusión se puede decir que esta es una primera propuesta para comenzar a prevenir y disminuir el bullying mediante la Terapia de Juego y la Terapia Narrativa, ya que ambas ofrecen herramientas viables para los niños; por lo cual este trabajo se deja abierto para futuras investigaciones acerca del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, J. (1988). *Inscapes of the child's world*. Dallas: Spring Publications.
- Alonso, L.; García, D. y Romero, K. (2006) Una experiencia de pedagogía hospitalaria con niños en edad preescolar. *Educere*, Vol.10, N°.34, 455-462.
- Ancona, E. F. (2010) *Psicoterapia infantil con juego: Casos clínicos*. México: Manual Moderno.
- Axline, M. V. (1975). *Terapia de Juego*. México: Editorial Diana.
- Axline, M.V. (1947). *Play therapy: The inner dynamics of childhood*. Boston: Houghton Mifflin.
- Badau, K. & Esquivel, G. (2005). Group therapy for adolescents with anger problems. In L. Gallo- Lopez & C. Schaefer (Eds.), *Play therapy for adolescents* (pp.239-266). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Barbosa, G. A. (2014) Terapia sistémica y violencia familiar: una experiencia de investigación e intervención. *Quaderns de Psicologia*. 16 (2), 43-55.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. y Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101-121.
- Batista, D.Y., Román, F. G., Romero, S. P. y Salas, C.I. (2010) *Bullying, niños contra niños*. Reporte de seminario, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile.
- Bausela, H. E. (2008) Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Intervención psicosocial*, 17 (3), 368- 372.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Berk, L.S. (1989). Eustress of mirthful laughter modify ed natural killer cell activity. *American Journal of Medical Science*, 298, 390- 396.

Bertoia, J. (1993) *Drawings from a dying child: Insights into death from a Jungian perspective*. London, UK: Routledge.

Bills, R. (1950). Nondirective play therapy with retarded readers. *Journal of Consulting Psychology, 14*, 140-149.

Blanco, L. A. (2011) *Intervención sobre narrativas prototipo para la prevención del reclutamiento en niños y niñas del municipio de Floridablanca*. Tesis de especialización en psicología clínica, Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana.

Blix, F. J. (2010). *La terapia de juego en el tratamiento del niño con estrés postraumático*. Asociación Española de Terapia de Juego. España. Recuperado el 9 de febrero de 2015 de: <http://www.juconicomparte.org/ficha.php?id=258>

Blundon, J., & Schaefer, C. (2006) The use of group play therapy for children with social skills deficits. In H. Kaduson & C. Schaefer (Eds.), *Short-term play therapy for children* (2nd. Ed., pp. 336-376). New York, NY: Guilford Press

Booth, P. y Jernberg, A. (2010) *Theraplay: Helping parents and children build better relationships through attachment based play*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. y Moffitt, T. (2009). School, Neighborhood, and Family Factors Are Associated With Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 48*, 545-553.

Bratton, C.S., Ray, D., Rhine, T. & Jones, L. (2005) The Efficacy of Play Therapy with Children: A Meta-Analytic Review of Treatment Outcomes. *Professional Psychology Research and practice, Vol. 36* (4), 376- 390.

Cabrera, A. (1995). *El juego en educación preescolar*. Desarrollo social y cognoscitivo del niño. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Campillo, R. M. (2007) El uso de la metáfora y la terapia de juego en la conversación externalizante con el modelo de narrativa. . *Procesos psicológicos y sociales*. Vol. 3 No. 1 y Facultad de psicología, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz; México.

Campillo, R. M. (2011) *Aprendiendo terapia narrativa a través de escribir poemas terapéuticos*. Centro de Atención Psicológica a la Familia. Xalapa, Veracruz. Recuperado el 4 de abril de 2015 de: <http://www.capaf.mx/articulos.html>

Campillo, R. M. (2013) Terapia narrativa de juego. *Haciendo psicología*, 1- 30.

Campillo, R.M. (1996) La narrativa como alternativa psicoterapéutica. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en psicología*. Pág. 193- 208, Vol. 1 No. 1 Xalapa, Veracruz.

Campillo, R.M. (2004) El cuento terapéutico: el método de la magia. *Revista SEFPSI*, pág. 193-208, Vol. 7 No. 1-2. Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz.

Campuzano, V. N. (2013) *Propuesta de un taller de sensibilización y prevención dirigido a adolescentes ejecutores de bullying*. Tesina de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Carlson, J., Watts, R. y Maniaci, M. (2006). *Alderman therapy: Theory and practice*. Washington: American Psychological Association.

Castillo, L. I., Ledo, G. H., y Del Pino, C. (2012) Técnicas narrativas: un enfoque psicoterapéutico. *Norte de Salud Mental*, 42, 59-67.

Cepeda, C. E., Pacheco, D.P., García. B.L., & Piraquive. P. C. (2008). Acoso escolar a estudiantes en educación básica y media. *Revista Salud pública*, 10, 517-528.

Cerezo, R. F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodología*. Madrid: Pirámide.

Chávez, M. A. (2007) *Terapia de juego en el ámbito escolar: una propuesta*. Tesina de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Cima Educativa. (25 de marzo del 2011). Bullying, su impacto en el escenario educativo [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://bullyingsuimpactoenelescenario.blogspot.mx/2011/03/antecedentes.html>

Cobo, O. P., & Tello, G. R. (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Quazar.

Coyne, I. y Monks, C. (2011). *An overview of bullying and abuse across settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crow, J. (1989) Play therapy with low achievers in reading. *Dissertation Abstracts International*, 50 (9A).

Danger, S. y Landreth, G. (2005). Child- centered group play therapy with children with speech difficulties. *International Journal of Play Therapy*, 14 (1), 81-102.

DeMaria, M. & Cowden, S. (1992). The effects of client- centered group play therapy on self-concept. *International Journal of Play Therapy*, 1 (1), 53-67.

Di Pasquale, L. (2000). The Marschak Interaction Method. In E. Munns (Ed.), *Theraplay: Innovations in attachment enhancing play therapy* (pp. 27-51). Northvale: Aronson.

Domínguez, L.F., y Manzo, C. M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología*, 8 (17), 19-33.

Elías, W.A. (2012) *Investigación psicológica de la víctima del bullying y su relación con la aprobación paterna*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Elorriaga, P. B (2006) *El acoso escolar y prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Consejería de la familia.

Farrington, D. P. y Baldry, A. C. (2005). *Factores de riesgo individuales de la violencia escolar*. Trabajo presentado en el IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia.

Federación de trabajadores de la enseñanza. *Guía sobre el acoso escolar*. Recuperada el 25 de junio de 2014 de: <http://www.convivenciaescolar.org>

Figueroa, S. M. (2013) *Terapia de juego desde el modelo integrativo aplicada a escolares que presentan conductas agresivas*. Tesis de Maestría, Maestría en psicoterapia integrativa, Universidad del Azuay, Ecuador.

Flores, A. A. y Campillo, R. M. (2009) Del miedo a la seguridad: Caminos para retar a las crisis. *Procesos psicológicos y sociales*. Vol. 5 No. 1 y 2. Facultad de psicología, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz; México.

Freeman, J., Epston, D., y Lobovits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños: Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gallo-Lopez, L. (2006). A creative play therapy approach to the group treatment of young sexually abused children. In H. Kaduson & C. Schaefer (Eds.), *Short-term play therapy for children* (2nd. Ed., pp. 245-272). New York: Guilford Press.

Gamboa, M. C. & Valdés, R. S. (2012). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de derecho comparado e iniciativas presentadas en el tema*. México: Dirección de servicios de investigación y análisis.

García, C.V. (2013) “Eficacia del curso-taller “Vamos contra el Bullying” para disminuir el índice global de acoso escolar. El caso de la telesecundaria: “Lázaro Cárdenas del Río” en Villa Allende, Veracruz”. Tesis de Licenciatura, Universidad de Sotavento, A.C, Veracruz.

García, M. J. (2012) *Técnicas narrativas en psicoterapia*. España: Editorial Síntesis.

Garita, A. C. (2011) *La metáfora del futbol: una técnica psicoterapéutica desde la terapia narrativa para niños*. Tesis de Especialidad, Especialidad en psicología clínica, Universidad del Costa Rica, Costa Rica.

Gerhardt, S. (2004). *Why love matters: How affection shapes a baby's brain*. New York: Brunner- Routledge.

Gil, E., & Shaw, J. (2009) Prescriptive play therapy. In K.J. O'Connor & L.D. Braverman (Eds.), *Play therapy theory and practice: Comparing theories and techniques*. Hoboken: Wiley.

Ginott, H. (1975). Group play therapy with children. In G. Gazda, *Basic approaches to group psychotherapy and group counseling*. Springfield: Thomas.

González-Gil, T. (2007) Las marionetas como recurso para la realización de entrevistas a profundidad con niños prescolares. *Enferm Clin.*; 17(4): 211-217.

Green, E. (2007). The crisis of family separation following traumatic mass destruction: Jungian analytical play therapy in the aftermath of hurricane Katrina. In N. B. Webb, *Play therapy with children in crisis: individual, group and family treatment*, New York: Guildford Press.

Green, E. y Connolly, M. (2009). Jungian family sandplay with bereaved children: Implications for play therapists. *International Journal of Play Therapy*, 18 (2), 84-98.

Hood, K. K., y Eyberg, S. M. (2003) Outcomes of parent-child interaction therapy: New directions in research. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 9-16.

Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping-Strategy Use in the Victims of Bullying. *Spanish Journal of Psychology*, 7, 3-12.

Huth-Bocks, A., Schettini, A., & Shebroe, V. (2001). Group play therapy for preschoolers exposed to domestic violence. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 11 (1), 19-34.

Ibarra, P. (2014). *Bullying en primaria. Cómo ayudar a tu hijo*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Kernberg, P. & Rosenberg, J. (1991). Play group therapy for children with socialized conduct disorders. In S. Tittman (Ed.), *Psychoanalytic group theory and therapy: Essays in honor of Saul Scheidlinger* (pp. 195- 210). Madison, CT: International Universities Press.

Klein, M. (1955). The psychoanalytic play technique. *American Journal of Orthopsychiatry*, 35, 223-237.

Knell, S. M. (1993). *Cognitive-behavioral play therapy*. Northvale: Aronson.

Knudsen, W. (1985). Psychopuppetry, nondirective group play therapy using puppets as the intermediary object: A comparison with traditional nondirective group counseling or no counseling in the treatment of emotionally handicapped elementary school children. *Dissertation Abstracts International*, 45 (8A), 2452.

Kot, S., Landreth, G., y Giordano, M. (1998). Intensive child-centered play therapy with child witness of domestic violence. *International Journal of Play Therapy*, 7 (2), 17-36

Kottman, T. (2003). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy*. Alexandria: American Counseling Association.

Kottman, T. (2011). *Play therapy: Basics and beyond*. 2nd ed. Alexandria: American Counseling Association.

Landreth, G. (1999). Foreword. In D. Sweeney & L. Homeyer, *Handbook of group play therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Latorre, L. A., y Muñoz, E. (2001). *Educación para la tolerancia: Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. España: Desclée De Brouwer.

LeVieux, J. (1994). Terminal illness and death of father: Case of Celeste. In: N. B. Webb (Ed.), *Helping bereaved children: A handbook for practitioners* (pp. 81- 95) New York, NY: Guilford Press.

LeVieux, J. (1999). Group play therapy with grieving children. In D. Sweeney & L. Homeyer (Eds.), *Handbook of group play therapy* (pp. 375-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Levy, A.J. (2008). The therapeutic action of play in the psychodynamic treatment of children: A critical analysis. *Clinical Social Work Journal*, 36, 281-291.

Levy, D.M. (1939). Release therapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 9, 713- 736.

López, B. C. (2013) *Factores que intervienen en la presencia del bullying en alumnos de primaria*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Ludlow, W., & Williams, M. (2006). Short- term group play therapy for children whose parents are divorcing. In H. Kaduson & C. Schaefer (Eds.), *Short-term play therapy for children* (2nd. Ed., pp. 304-336). New York, NY: Guilford Press

Luis, R. A. (2010). *Comparación del acoso entre escolares (bullying) en grupos de 4°, 5° y 6°, de una primaria pública de Iztapalapa: Un estudio exploratorio*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Marans, S., Mayes, L.C., y Colonna, A.B. (1993). Psychoanalytic views of children's play. In A.J. Solnit, D.J Cohen, & P.B. Neubauer (Eds.), *The many meaning of play* (pp.9-28). New Haven, CT: Yale University Press.

Meany- Whalen, K. (2010). *Adlerian play therapy: Effectiveness on disruptive behaviors of early elementary-aged children*. University of North Texas, Denton, TX.

Mendoza, E.M. (2011). *La violencia en la escuela: bullies y víctimas*. México: Trillas.

Miller, W. (1994). Family play therapy: History, theory and convergence. In C. E Schaefer & L. J. Carey, *Family play therapy* (pp.3-19). Northvale: Aronson.

Mingorance, P. M. (2010). *La violencia escolar en las aulas ¿Qué y cómo intervenir?* Granada: Ediciones Adeo.

Navarro, C. F. (2010) Terapia narrativa aplicada a una familia con una niña con Síndrome de Down. *Ajayu*, Vol. 8 (2), 45-61.

Norton, B. E. (2009) *Understanding the use of metaphors in Experiential Play Therapy*. Paper presented at the Colorado Association for Play Therapy Conference, Denver.

Norton, B., & Norton, C. (2010) The symbolic meaning of toys expressed in experiential play therapy. *Journal of the International and UK Societies of Play and Creative Arts Therapies*, 11-17.

- O'Connor, K. J. (2000) *The play therapy primer*. New York: Wiley.
- O'Connor, K. J. (2005). Ecosystemic play therapy. *Japanese Journal of Psychiatry*, 19 (3), 273-284.
- Ochoa, E. F. y Ortega, R. J. (2011) *El bullying como fenómeno, actitud de los alumnos de 5° y 6° grado en la escuela primaria ante el acoso escolar*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Payne, M. (2002) *Terapia Narrativa: una introducción para profesionales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Penagos, P. A.; Villa, H. D. y Duran, A. S. (2010) *Utilidad de la terapia narrativa en la comprensión e intervención de problemas de agresividad en niños pertenecientes a una institución de protección de Bogotá*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, G. I. (2013). *Antecedentes históricos del Bullying en México a Nivel Medio Básico*. Tesina de Licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, Edo. México.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951) *Gestalt therapy*. New York, NY: Julian Press.
- Perry, B., Pollard, R., Blakely, T., Baker, W., y Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation and “use- dependent” development of the brain: How “states” become “traits”. *Infant Mental Health Journal*, 16 (4), 271-291.
- Publimetro. (5 de agosto de 2010). Bullying: radiografía de la violencia escolar. *Publimetro*. Recuperado de: www.publimetro.com.mx

Ray, D., Schottelkorb, A., y Tsai, M. (2007). Play therapy with children exhibiting symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Play Therapy*, 16 (2), 95-111

Reddy, L. (2010). Group play therapy interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. In A. Drewes & C. Schaefer (Eds.), *School-based play therapy* (2nd ed., pp.307- 332. Hoboken, NJ: Wiley.

Rennie, R., y Landreth, G. (2000) Effects of filial therapy on parent and child behaviors. *International Journal of Play Therapy*, 9, 19-37.

Rincón, M. G. (2011). *Bullying acoso escolar*. México: Trillas.

Rioja, M. y Pinto B. (2008) Terapia narrativa aplicada a un niño con problemas de conducta “Andrés el travieso”. *Ajayu*, Vol. 1, 62-80.

Rodkin, P. C. y Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International. Journal of Behavioral Development*, 32, 473-485.

Rodríguez, A. (2007). El juego de roles y las actividades productivas. Sus características e importancia en el desarrollo psíquico de los niños y las niñas preescolares. *Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias Médicas de Holguín*, 11.

Rodríguez, N. (2004) *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos*. España: Ediciones Temas de Hoy S.A.

Roland, E. y Galloway, D. (2002) Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299- 312.

Roldán, C. J. (2005) *Una propuesta pedagógica para combatir y prevenir el bullying en la escuela primaria de jornada ampliada Xavier Villaurrutia*. Tesina de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Romera, M. E. Del Rey, R. y Ortega, R. (2011) Factores asociados a la implicación en bullying: Un estudio en Nicaragua. *Revista Intervención Psicosocial*, 20 (2), 161- 170.

Romero, H. M. (2012) *El teatro como herramienta para contrarrestar el bullying en las escuelas secundarias*. Tesis de Licenciatura, Facultad de filosofía y letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Rubin, P. (2010). Group theraplay. In P. Booth & A. Jernberg (Eds.), *Theraplay: Helping parents and children build better relationships through attachment- based play* (pp. 495-519). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Salgado, L.C. (s/a) Revisión de las investigaciones acerca del bullying: Desafíos para su estudio.

Sánchez, A. A. (2009) *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Granada: Formación ALCALÁ.

Sánchez. M. D. (2013). *El bullying y su relación con la familia y las habilidades sociales*. Tesina de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Schaefer, C. E. (1993). *The therapeutic powers of play*. Northvale, NJ: Aronson.

Schaefer, C. E. (1999) Curative factors in play therapy. *Journal for the Professional Counselor*, 14, 7-16.

Schaefer, C. E. (2012) *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno.

Schaefer, C.E y O' Connor, J. K. (1988) *Manual de terapia de juego*. México: Manual Moderno.

Schwarz, S. A. (2012) *El libro del bullying*. Fundación El libro total. Recuperado el 3 de septiembre de 2014 de: <http://www.llibrodelbullying.com>

Serrano, A. (2006) *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Ariel.

Sierra, V.C. (2011) *Manifestaciones de la violencia en la escuela primaria. Elementos de perfilación de agresores y víctimas*. Bogotá: Departamento Editorial Politécnico Grancolombiano.

Stacey, K. (1995) Language as an exclusive or inclusive concept: Reaching beyond the verbal. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, Vol. 16 .No. 3, 123-132.

Strayer, J., y Roberts, W. (1989) The association of empathy, ego resiliency and prosocial behavior in children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 227-239.

Sullivan, K.; Cleary, M; y Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria: El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. España: Ceac.

Sweeney, D., y Landreth, G. (2009). *Child-centered play therapy*. Hoboken: Wiley.

Tarragona M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología Conductual*, Vol. 14, Nº 3, 511-532.

Terr, L. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, 10-20.

Trautmann. M. A. (2008) Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), 13-20.

Trianes, T. M. (2000) *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Trujano, R. P.; Gómez, E. M. y Mercado, I. J. (2004) Violencia intrafamiliar: Las terapias narrativas y su aplicación en el maltrato infantil psicológico. Historia de caso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, Vol. 7 No. 1, 50- 67.

Univision (2009). Univision.com. Recuperada el 12 de agosto de 2014 de: <http://www.univision.com/content/content.jhtml?chid=9514&schid=9515&secid=9516&cid=1750869&pagenum=2>

Van der Kolk, B. (2005). Developmental trauma disorder. *Psychiatric Annals*, 35 (5), Psychology Module no. 401.

VanFleet, R. (2005). *Filial Therapy: Strengthening parent- child relationships through play*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.

- VanFleet, R., & Guerney, L. (2003). *Casebook of Filial Therapy*. Boiling Springs, PA: Play Therapy Press.
- Voors, W. (2005) *Bullying: El acoso escolar*. Barcelona: Oniro.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 17, 65-72.
- Waelder, R. (1932). The psychoanalytic theory of play. In. S.A. Guttman (Ed.), *Psychoanalysis: Observation, theory, application* (p.84-100). New York, NY: International Universities Press.
- Wallon, H. (1980) *Psicología del Niño: Una comprensión dialéctica del Desarrollo Infantil*. Madrid: Pablo del Rio.
- West, J. (2000) *Terapia de juego centrada en el niño*. 2ª edición. México: Manual Moderno.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York, NY: Norton
- Whitney, I. & Smith, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. NewYork: Basic books.
- Wohl, N. y Hightower, D. (2001). Primary Mental Health Project: A school-based prevention program. In: A.A. Drewe, L. J. Carey, & C.E. Shaefer (Eds.), *School-based play therapy* (pp. 277-296). New York, NY: Wiley.
- Yescas, S. R. (2013) Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Revista Semestral de Asociación Brasileña de Psicología Escolar y Educacional*, 2 (17), 339-354.
- Zaldivar, C.F. (s/a) *El fenómeno del bullying y su análisis conceptual: hacia la búsqueda de los lineamientos básicos para su prevención e intervención durante la adolescencia*. Tesis de Maestría en Pedagogía, Facultad de filosofía y letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

ANEXOS

ANEXO 1 CIRCULOS CONCENTRICOS

- 1.- ¿Cuál es tu comida favorita?
- 2.- ¿Cuál es tu color favorito?
- 3.- ¿Qué programa de T.V. es el que más te gusta?
- 4.- ¿Qué te gusta de la escuela y qué no te gusta?
- 5.- ¿En tu salón todos te caen bien? ¿Por qué? (No es necesario que digas el nombre)
- 6.- ¿Has oído hablar sobre el bullying? ¿Qué piensas que significa es palabra?
- 7.- ¿Has visto alguna situación de bullying dentro o fuera de la escuela? ¿Cómo fue?
- 8.- ¿Qué diferencia hay entre bullying y un conflicto entre compañeros?
- 9.- ¿Qué tipo de niños (as) pueden hacer bullying?
- 10.- ¿Cómo eliminarías tú esa situación de tu escuela, si es que hubiera?
- 11.- ¿Te gustaría ayudar a prevenir o eliminar el bullying de tu escuela? ¿Por qué?

ANEXO 2 CUESTIONARIO SOBRE BULLYING

INSTRUCCIONES: Responde el siguiente cuestionario con la confianza que será totalmente confidencial, tus respuestas nos ayudarán mucho en el transcurso del taller. Gracias!

Grado:

Edad: Masculino () Femenino ()

1.- Me gusta ir a la escuela si () no () a veces ()

¿Por qué? _____

2.- Me llevo bien con mis compañeros de clase si () no () a veces () ¿Por qué? _____

3.- Siempre dejo jugar conmigo a los que quieren ser amigos míos

Si () no () a veces ()

4.- ¿Sabes qué es el bullying? Si tu respuesta fue SÍ, explica...

5.- Desde que llegue a la escuela me han hecho bullying (selecciona alguna de las siguientes respuestas) a) nunca b) alguna vez c) con frecuencia d) siempre

Si tu respuesta fue de los incisos b, c o d responde...

Me dieron golpes o puñetazos si () no ()

Usaron algún tipo de arma si () no ()

Me hicieron bromas pesadas si () no ()

Me han excluido si () no ()

Me rompieron o robaron mis cosas si () no ()

Me insultaron si () no ()

Recibí notas desagradables si () no ()

Alguien le dijo a otros cosas feas de mí si () no ()

Me hicieron algún gesto si () no ()

Algo más (especificar) _____

6.- Desde que llegue a la escuela, he hecho bullying a alguien (selecciona alguna de las siguientes respuestas) a) nunca b) alguna vez c) con frecuencia d) siempre

Si tu respuesta fue de los incisos b, c o d responde...

He dado golpes o puñetazos si () no ()

He utilizado algún tipo de arma si () no ()

He hecho bromas pesadas si () no ()

He excluido a alguien si () no ()

He roto o robado cosas de alguien si () no ()

He insultado a alguien si () no ()

He enviado notas desagradables si () no ()

He dicho a otros cosas feas de alguien si () no ()

He hecho algún gesto a alguien si () no ()

Algo más (especificar) _____

7.- Desde que llegue a la escuela, he visto u oído que se hace bullying a alguien (selecciona alguna de las siguientes respuestas) a) nunca b) alguna vez c) con frecuencia d) siempre

Si tu respuesta fue de los incisos b, c o d responde...

A alguien le han dado golpes o puñetazos **si ()** **no ()**

Se ha usado algún tipo de arma **si ()** **no ()**

A alguien le han hecho bromas pesadas **si ()** **no ()**

A alguien le han excluido **si ()** **no ()**

A alguien le han roto o robado cosas **si ()** **no ()**

A alguien le han insultado **si ()** **no ()**

A alguien le han enviado notas desagradables **si ()** **no ()**

Le han dicho a otros cosas feas de alguien **si ()** **no ()**

A alguien le han hecho algún gesto **si ()** **no ()**

Algo más (especificar) _____

8.- ¿En qué lugar te han hecho bullying o has visto que le hacen a alguien?

patio () pasillo () salón de clases () baños () otro lugar (especifica) _____

9.- ¿Conoces algunas de las consecuencias del bullying? Menciona mínimo 2

10.- ¿Te gustaría poder prevenir o disminuir el bullying en tu escuela?

Si () no () ¿Por qué?_____ **¿Qué**

propondrías hacer para lograrlo?

ANEXO 3 TEATRO GUIÑOL “LA SOMBRA DEL BULLYING”

Narrador: Cierta día en la escuela “Saturnino Galaxico” se encontraba un grupo de niños que les gustaba jugar y aprender muchas cosas en su escuela, pero había 2 niños que eran un poco diferentes a los demás porque siempre estaban tristes y sin amigos ¿Por qué creen que eso pasaba? Vamos a averiguarlo...

Observador 1: Hola Rosita. ¿Quieres venir a jugar con nosotros?

Rosita: No, ahorita no estoy bien aquí

Observador 2: Si Rosita ven a jugar un poco con nosotros

Rosita: Mmm... voy al baño

Observador 1: Quien sabe que le pasará a Rosita, siempre está sola y triste, pero bueno sigamos jugando

Narrador: Mientras tanto Pepe estaba en el salón dibujando...

Maestra: Pepe ve al patio a jugar con tus compañeros

Pepe: Mmm... no maestra mejor me quedo aquí, tengo miedo de salir

Maestra: ¿Miedo? ¿De qué?

Narrador: Pepe se salió al patio con tal de no decirle a la maestra lo que pasaba. Ya en el patio estaba pasando esto...

Agresor 1: ¿No han visto al miedoso de Pepe?

Agresor 2: No, no lo hemos visto y como que se me está antojando un sándwich de esos que el trae. ¡Vamos a buscarlo en algún lugar tiene que estar!

Agresora 3: Mmm... pues también Rosa rosada (se ríe malévolamente) trae unos sándwiches muy buenos, yo siempre se los quito y nunca me dice nada ni va de chismosa, la verdad es muy tonta.

Agresores (Todos): Pues busquémoslos a ver que traen hoy (se ríen)

-----*Se cierra el telón*-----

Narrador: Al día siguiente a la hora del recreo Pepe y Rosita estaban en el patio comiendo juntos cuando de repente...

Observador 1: Pepe, Rosita que bueno que los encontramos nos faltan 2 para empezar a jugar, vengan (Pepe y Rosita se observan uno al otro)

Pepe: No yo no quiero jugar, no quiero que me encuentren

Observador 2: ¿Quién no quieres que te encuentre?

Pepe: Estem... nadie, nada... voy a tirar mi basura

Rosita: Yo tampoco prefiero quedarme aquí

Observador 1 y 2: Por favor jueguen con nosotros

Narrador: Mientras tanto del otro lado del patio

Agresora 3: Ay esa chaparra de Rosa ¿Dónde estará? Me tiene que pasar la tarea, sino se las verá conmigo

Agresores 1: A Pepe hay que quitarle sus colores y si nos dice algo le decimos al grupo que el otro día se hizo pipi en el uniforme

Agresor 2: (Se ríe) no pues así hasta yo te los daba, que buena mentira

Narrador: De repente los agresores miraron a Pepe y a Rosita

Agresor 1: Miren ahora los agarramos juntos, hay que molestarlos (corren hacia ellos)

Pepe: ¡Ay Rosita! Ahí vienen. Corre vámonos a esconder

Agresor 2: Hey!! ¿A dónde creen que van? Ustedes no se nos escapan somos más listos que ustedes

Agresor 1: A ver Pepote gordote ¿Qué traes hoy de comer? Que ya tengo hambre

Pepe: Un san..dddwich (temblando)

Agresor 1: Pues dámelo rapidito sino le digo a todo el salón lo que me contaste de tu mamá cuando éramos amigos ehheh!

Pepe: Si toma toma y no no le cuentes a nadie yo te lo dije a ti porque tu decías que eras mi amigo

Agresor 2: Así nos gusta que seas panzón. Aunque otra vez te mandaron sándwich de jamón ¿qué no le puedes decir a tu mamita que te mande de otra cosa?

Pepe: (Temblando) Es que ese me gusta a mi

Agresor 1: Pero a nosotros no tonto, así que pídele de otra cosa

Observador 1: ¿Qué estarán haciendo todos ellos en ese rincón?

Observador 2: No sé, pero pues vamos a ver ¿no?

Narrador: Mientras ellos se dirigían a ver qué pasaba...

Agresora 3: Oye ¿si me hiciste la tarea verdad?

Rosita: No es que no me dio tiempo y solo hice la mía, pee...ro no me hagas nada por favor

Agresora 3: Ash como serás mensa, pues entonces me das tu tarea y tú no entregues nada

Rosita: Pero... pero es que...

Agresora 3: Es que nada sino ya sabes cómo te va a la salida

Rosita: Ok está bien te la daré, pero no me golpees como la otra vez, porque le tuve que decir a mi mamá que me caí

Agresora 3: Muy bien, ya sabes que a tus papás ni a nadie les debes de contar lo que pasa si no te irá peor

Observadores 1 y 2: ¿Qué pasa? ¿Por qué están todos aquí?

Agresor 2: ¡Vámonos!

Observador 2: ¿Por qué estaban aquí con ustedes?

Rosita: Este... solo vinieron a preguntarnos algo ¿verdad Pepe?

Pepe: (con voz entrecortada) Si... solo era eso

Observador 1: ¿seguros?

Rosita y Pepe: Si...

Narrador: Los siguientes días Pepe y Rosita ya no querían salir al recreo porque siempre los molestaban, pero cuando la maestra entraba al salón por algo y los veía ahí ellos salían corriendo para que la maestra no los regañara. Un día Pepe llegó llorando a su casa...

Pepe: Papá ya no quiero ir a la escuela (llorando)

Papá de Pepe: ¿Cómo que ya no quieres ir a la escuela? ¿Qué te pasa? Además deja de llorar, lo hombres no lloramos por tonterías

Pepe: Es que hay unos niños que siempre me molestan y me quitan mi comida

Papá de Pepe: Ay hijo eso es normal, así se llevan todos los niños no seas tan llorón, ya se les pasará

Pepe: Pero papá... de verdad no quiero ir

Papá de Pepe: Pues vas a tener que ir porque tienes que estudiar

Narrador: Mientras tanto en la casa de Rosita...

Mamá de Rosita: Hola hija ¿Cómo te fue en la escuela? ¿Qué aprendiste?

Rosita: Bien... pues varias cosas

Mamá de Rosita: ¿Todo bien hija?

Rosita: Si solo que ... no quiero ir a la escuela mañana me siento mal del estomago

Mamá de Rosita: Pero no has comido nada en la calle, ah de seguro te mandaron un reporte y por eso no quieres ir ¿verdad?

Rosita: No mamá si quieres revisa mis cuadernos

Narrador: Mientras tanto en la escuela....

Observador 2: ¿Qué habrá pasado con Rosita ya lleva una semana de no venir? Le preguntare a la maestra

Observador 1: Si es raro ella nunca falta, pero también Pepe ha estado muy raro de un tiempo para acá, como que le tiene miedo a algo, antes si jugaba un poco con nosotros y ahora se queda en el salón a la hora del recreo.

Observador 2: Maestra, maestra ¿Sabe usted porque no ha venido Rosita?

Maestra: La han reportado enferma

Observador 2: Oh espero que pronto este mejor

Maestra: Si esperemos que si

Narrador: Así paso todo una semana, que Rosita le decía a su mamá que se sentía enferma, hasta que la mamá de Rosita la envió a la escuela, mientras tanto en esa semana habían seguido molestando a Pepe y sus papás no le hacían caso a lo que estaba pasando.

A la semana siguiente se presentó Rosita a la escuela

Maestra: Bienvenida Rosita ¿Ya te sientes mejor?

Rosita: Estemm... si maestra aunque yo aún no quería venir

Maestra: ¿Por qué no Rosita? Recuerda que has bajado mucho de calificaciones y debes subir en estos próximos exámenes

Rosita: Ah sí maestra, está bien

Maestra: Bueno chicos hoy vamos a explicar un tema muy importante, necesito que pongan mucha atención ¿Saben que es el bullying?

Todos: ¡¡ No!!

Observador 1: Yo he escuchado un poco de eso en la radio

Maestra: Ok, les voy a explicar

(Todos ponen atención)

Maestra: Pues miren niños el bullying es un problema que existe en todos los países y se define como un tipo de violencia que se da por agresiones psicológicas, físicas o sociales, de manera repetida que sufre un niño (a) en la escuela por sus compañeros.

Observador 2: (Levanta la mano) Yo no le estoy entendiendo maestra

Maestra: Bueno lo explico de esta manera: el bullying es una forma de violencia que solo se puede dar en niños de la misma edad, dentro de la escuela y con la intención de lastimar al otro y esto lo hacen varias veces o repetidamente.

Observador 2: Ah ok ya entiendo

Maestra: Este problema tiene 3 personajes principales: 1) La víctima 2) el agresor 3) los observadores y existen varios tipos de bullying

Agresor 2: ¿Varios maestra?

Maestra: Si miran existe el bullying físico que incluye golpes, empujones, patadas, encierro, daño o robo de pertenencias y puede ser leve, moderado o grave que incluso pueden llegar al hospital

Observador 1: Yo solo sabía de ese ¿hay más?

Maestra: Claro que sí. Existe también el bullying verbal que incluye acciones no físicas como los apodosos, insultar, hacer chismes y discriminar o excluir a alguien

Agresor 1: Entonces decirle chorrillo a Emiliano ¿Es bullying?

Maestra: Si y también decir cualquier otro apodo. También existe el bullying psicológico, es el más difícil de identificar porque puede ser alguna mirada, un gesto desagradable, una señal obscena. El agresor se hace pasar por amigo de la víctima y la chantajea diciéndole que si no hace lo que él desea contará algo que la víctima le confió secretamente.

Agresora 3: Ay maestra pero así nos llevamos todos los niños

Maestra: No, porque eso es bullying y es un problema grave. También hay otro tipo de bullying de moda en estos tiempos que es el cyberbullying, en el que el agresor es anónimo y molestan a un compañero a través de una red social subiendo imágenes ofensivas y humillantes para que por este medio todo puedan burlarse de la víctima.

Bueno niños por ahora pueden salir al receso...

Narrador: Ya en el receso estaban platicando (los observadores)

Observador 1: Oye creo que a Pepe y a Rosita les están haciendo bullying

Observador 2: No creo, a lo mejor así se llevan entre ellos

Observador 1: No porque siempre que ellos se acercan a Pepe y a Rosita ponen cara de susto ¿no te has dado cuenta?

Observador 2: Pues si quieres le decimos a la maestra, a ver si no nos va peor después por decir algo de lo que no estamos seguros

Observador 1: Yo si estoy seguro, vamos antes de que termine el receso ¿va? Solo terminemos de comer

Observador 2: Ok

Observador 1: Maestra, maestra tenemos que decirle algo sobre Pepe y Rosita

Maestra: Si ¿qué pasa?

Observador 2: Es que creemos que les están haciendo bullying a Pepe y a Rosita

Maestra: ¿Por qué dicen eso? ¿Qué han visto?

Observador 1: Pues hemos visto que otros niños los insultan, les quitan su desayuno, les pegan y siempre a la hora del recreo se los llevan a aquel rincón (señalándolo) y los hemos encontrado llorando

Observador 2: Si antes hasta jugaban con nosotros y ahora solo quieren estar solos maestra

Maestra: No puede ser, iré a hablar con ellos

Observador 1: Si maestra pero no les vaya a decir que nosotros le dijimos porque qué tal si nos va igual que a Rosita y a Pepe

Maestra: No se preocupen niños si de verdad les están haciendo bullying esto llevo hasta hoy no permitiré que eso siga pasando en esa escuela y menos con mis alumnos

Narrador: Mientras los niños estaban hablando con la maestra, una vez más estaban agrediendo a Rosita y a Pepe

Maestra: Rosita, Pepe ¿qué pasa? ¿Por qué lloran?

Pepe: Nada maestra, no tenemos nada

Maestra: Como no si están llorando, cuéntenme ¿qué les pasa?

Rosita: Ya hay que decirle Pepe, ella nos puede ayudar

Maestra: Claro que los voy a ayudar, pero necesito que me digan que está pasando

Narrador: Pepe y Rosita le contaron todo a la maestra y ella les dijo:

Maestra: ¿Por qué no me habían contado esto antes?

Rosita: Porque no queremos que nos vuelvan a molestar y a Pepe lo han amenazado con decir algo que les conto de su mamá ¿verdad Pepe?

Pepe: Si maestra la verdad tenemos mucho miedo, por eso ya no queríamos venir a la escuela, pero mi papá dice que así nos llevamos los niños

Maestra: Claro que no les harán ya nada y no Pepe esos no son juegos de niños eso e bullying. ¡Esto no se quedará sin sus debidas consecuencias!

Narrador: Entonces mandaron a llamar a los niños que molestaban a Pepe y a Rosita y la maestra hablo con ellos y con sus padres

Maestra: A ver niños ¿que ha estado pasando?

Agresor 2: Mmm... nada maestra. Solo hemos estado jugando

Maestra: Ya me han contado lo que han estado haciendo y eso no es jugar. Vamos a la dirección, ya citamos a sus papás

Agresor 1: Nooo a mi papá no maestra, me va a volver a pegar con el cinturón

Agresora 3: Ah maestra mis papás ni vienen siempre andan súper ocupados

Maestra: Pues esta vez sí vendrán porque esto no se puede quedar así, fue muy grave lo que hicieron

Narrador: Después de que los niños acudieron a la dirección se habló con ellos y sus padres y hubo sus debidas consecuencias. Después de un tiempo Rosita y Pepe están logrando confiar en sus demás compañeros y volviéndose a incluir en algunos juegos durante el recreo.

Rosita: ¡Qué bueno que la maestra nos explicó sobre el bullying, sino no hubiéramos sabido lo que nos estaba pasando!

Pepe: Por eso nuestros amigos (nombres de los facilitadores) les enseñaran más sobre el tema del bullying y herramientas para prevenirlo en sus vidas y en su escuela.

FIN

ANEXO 4 CARTA INFORMATIVA PARA PADRES

(Fotocopiar en hojas membretadas de la escuela)

Queridos padres o tutores:

¿Saben que los estudios demuestran que 6 de cada 10 alumnos sufre bullying permanente dentro de la escuela primaria y/o secundaria y que muchos se muestran resistentes a informar de los episodios de acoso? En México este problema ha ido aumentando, provocando daños irreversibles en los niños que lo viven, no solo afectando a nivel emocional, sino físico, psicológico, familiar, educativo, entre otros

Por ello en nuestra institución estamos conscientes de la gravedad de este problema y estamos interviniendo en el asunto para crear un ambiente seguro y agradable para todos nuestros alumnos.

Actualmente en los grados de quinto y sexto se estará llevando a cabo un taller didáctico para la prevención y disminución del acoso escolar, dirigido por profesionales expertos en dicho tema. En este taller sé que abarcará temas como:

- | | |
|---|-------------------------------|
| * Conociendo el bullying | * Solución de problemas |
| * Autoestima y autoconcepto | * Identificación de emociones |
| * Cooperación | * Afrontamiento de miedos |
| * Comunicación asertiva | * Resiliencia |
| * Confianza consigo mismo y con sus pares | * Reconocimiento del enojo |
| * Empatía | * Respeto y tolerancia |

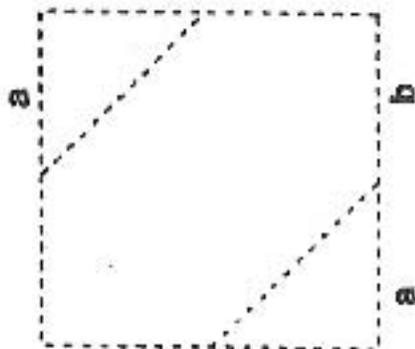
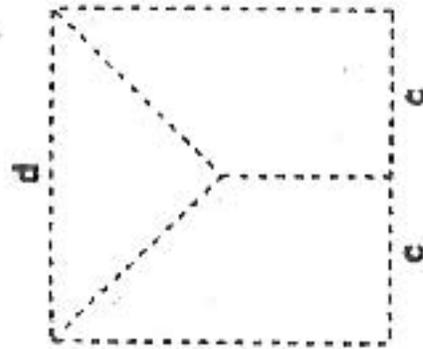
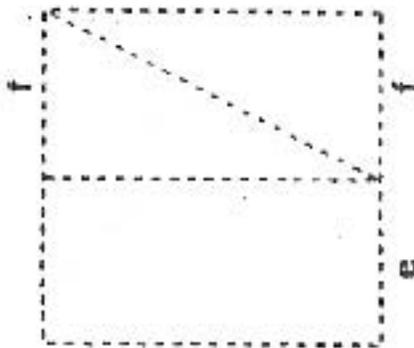
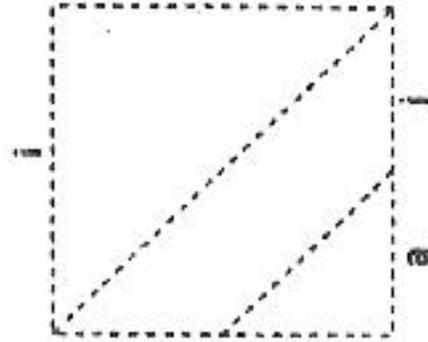
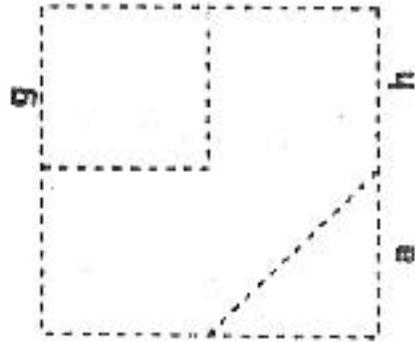
Es muy importante que anime a su hijo (a) a que comente con ustedes lo que ha aprendido en el taller para poder reforzar dicho aprendizaje.

Gracias por su apoyo y reciba un cordial saludo.

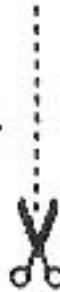
ANEXO 5 MARATON “;CORRE BULLYING CORRE!”



7.15. Cuadros cooperativos



Cortar sobre la
línea punteada



ANEXO 7 LAS COMUNICACIONES ESCRITAS

Esta es una prueba contra reloj. Tienes exactamente tres minutos para responder al cuestionario. Trata de poner a prueba tu capacidad lógica y tu capacidad de seguir las instrucciones. *No vuelvas atrás* para contestar ni para cambiar las respuestas una vez que hayas comenzado.

INSTRUCCIONES

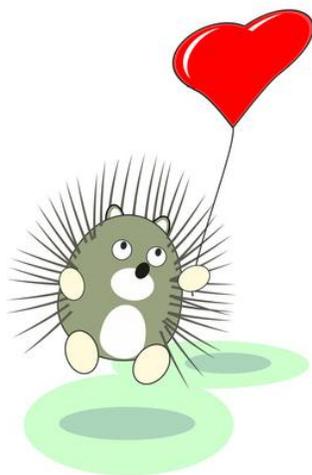
1. Lee todas las instrucciones antes de hacer nada.
2. Escribe tu nombre en el ángulo derecho de la hoja.
3. Subraya la palabra «nombre» de la instrucción anterior.
4. Dibuja cinco cuadros pequeños en el ángulo superior izquierdo de esta hoja.
5. Si crees que hasta ahora estás cumpliendo correctamente las instrucciones di en voz alta «sí».
6. Rodea con un círculo cada uno de los cuadrados que dibujaste según la instrucción #4.
7. Agujerea con la punta del bolígrafo aquí ...
8. Firma al final del folio.
9. Da dos palmadas fuertes.
10. Lee en voz alta «El cuadro apendicular se confunde fácilmente con el estado de descompensación cetoacidósica».
11. Dibuja esquemáticamente una jeringuilla en el ángulo inferior izquierdo de esta hoja.
12. Rodea el dibujo anterior con un círculo.
13. Escribe una X mayúscula en el ángulo inferior derecho de esta hoja.
14. Dibuja un triángulo alrededor de esta X mayúscula.
15. En el reverso de esta hoja escribe DIABETES, al revés.
16. Di en voz alta tu nombre completo para que lo oigan todos/as

- 17.** Encierra en un rectángulo la palabra «hoja» de la instrucción #15
- 18.** Multiplica 37×42 en el reverso de la hoja.
- 19.** Rodea con un círculo los resultados de la multiplicación anterior.
- 20.** Lee en voz alta «estoy realizando muy bien el ejercicio»
- 21.** A continuación de la instrucción anterior, escribe: sí, sí, sí.
- 22.** En la introducción #1 se decía que leyeras todos los puntos antes de hacer nada. No respondas a los puntos. Sería una pena escribir sobre esta preciosa hoja. Además ayudaríamos a reducir la deforestación de los bosques.

ANEXO 8 FRASES DEL TELEFONO DESCOMPUESTO

1. *“A Pedro lo molestaban mucho en la escuela, todos los días le quitaban su desayuno y le pegaban, su amigo Juan no decía nada por miedo que le pasará lo mismo”*
2. *“María no quería ir a la escuela y su mamá estaba preocupada porque siempre María decía que estaba enferma”*

ANEXO 9 CUENTO “EL ERIZO Y EL GLOBO”



Había una vez un erizo que vivía solo en el bosque. Nadie quería estar con él porque sus púas pinchaban mucho.

Un día, cerca del agujero donde vivía el erizo, apareció un globo rojo sobre un charco de barro. El cordón estaba enredado en algo parecido a una rama y el globo no podía subir.

- ¿Qué haces ahí, globo? -preguntó el erizo.

- Me he quedado atrapado -respondió el globo-. El niño que me llevaba no ha querido mancharse las botas y me ha dejado abandonado.

- Yo te ayudaré -dijo el erizo.

- ¡Espera! Con esas púas tan puntiagudas me pincharás, y no quiero deshincharme...

- Tranquilo, globo. Confía en mí -dijo el erizo-. Cortaré el cordón pinchándolo con mis púas.

El erizo se metió en el charco para cortar el cordón con sus púas y dejar al globo libre. Pero...

- ¡Oh, no! -gritó el erizo-. ¡Son arenas movedizas!

El erizo empezó a hundirse en el barro poco a poco. No sabía qué hacer. ¿Quién salvaría ahora al globo? ¿Y quién sacaría le sacaría a él de las arenas movedizas?

- Tranquilo erizo, yo te ayudaré -dijo el globo.

- Pero, ¿cómo? -preguntó el erizo.

- Tienes el cordón junto a ti -indicó el globo-. Cógelo con la boca y corta el extremo con tus púas.

- Tengo miedo -dijo el erizo.

- Tranquilo, amigo. Confía en mí - contestó el globo.

El erizo cogió el cordón con la boca y pinchó el extremo que quedaba libre hasta que lo liberó de la rama. El globo ya podía subir, pero el erizo pesaba mucho. Sin embargo, el globo se esforzó por subir. No podía defraudar a su nuevo amigo.

Tranquilo, no te dejaré caer -dijo el globo.

El erizo no pudo contestar, porque tenía el cordón en la boca. Él intentaba por todos los medios subir, pero no podía.

- ¡No te muevas! -le dijo el globo-. Será más fácil para mí subir si estás quieto. ¡Confía en mí!

El erizo no entendió muy bien por qué tenía que estar quieto, pero decidió confiar en el globo.

Finalmente el globo logró despegar con su amigo picudo colgado en su cordón.

- Gracias amigo -dijo el erizo como pudo con el globo en la boca-. Te daría un abrazo pero...

Los dos amigos rieron como nunca antes lo había hecho y así fue como tanto el erizo y el globo se hicieron amigos.

ANEXO 10 “EL GATO Y EL RATÓN”

"Cierra los ojos e imagina que abandonas esta sala y caminas por una cera muy larga. Llegas ante una vieja casa abandonada. Ya estás en el pasillo que conduce a ella. Subes las escaleras de la puerta de entrada. Empujas la puerta que se abre chirriando...entras y recorres con la mirada el interior de una habitación oscura y vacía.

De repente, una extraña sensación te invade. Tu cuerpo empieza a tiritar y a temblar. Sientes que te vas haciendo cada vez más pequeña. Ya no llegas más que a la altura del marco de la ventana. Continúas disminuyendo hasta el punto que el techo ahora parece muy lejano, muy alto. Ya sólo eres del tamaño de un libro y continúas empequeñeciéndote. Te das cuenta entonces de que has cambiado de forma. Tu nariz se alarga cada vez más y tu cuerpo se cubre de vello. En este momento estás a cuatro patas y comprendes que te has convertido en ratón. Miras a tu alrededor desde esa situación de ratón. Estás sentada en un extremo de la habitación. Después ves moverse la puerta ligeramente. Entra un gato. Se sienta y mira a su alrededor muy lentamente con aire indiferente. Se levanta y avanza tranquilamente por la habitación. Te quedas inmóvil, petrificada. A los gatos les gusta comer ratones. Oyes latir tu corazón. Tu respiración se vuelve entrecortada. Miras al gato y acaba de verte y se dirige hacia ti. Se acerca, lentamente, muy lentamente. Se para delante de ti y se encoge.

¿Qué sientes en este preciso momento? ¿Qué alternativas tienes? ¿Qué decides hacer? Justo en el momento en que el gato se dispone a abalanzarse sobre ti, su cuerpo y el tuyo comienzan a temblar. Sientes que te transformas de nuevo. Esta vez creces. El gato parece volverse más pequeño y cambia de forma. Tiene el mismo tamaño que tu... y ahora ya es más pequeño... El gato se transforma en ratón y tú eres un gato. ¿Cómo te sientes ahora que eres más grande y que no estás acorralada?... ¿Qué te parece el ratón?... ¿Cómo se sentirá el ratón?... Y tu ¿qué sientes ahora?... Decide lo que vas a hacer e imagina que lo haces... ¿Cómo te sientes ahora?... La transformación vuelve a comenzar. Cada vez creces más. Poco a poco vas recobrando tu tamaño habitual. Ahora ya eres tú misma. Sales de la casa abandonada y vuelves a esta sala... Abres los ojos y miras a tu alrededor... "

REFLEXIÓN:

¿Quién quiere decir algo? ¿Alguien ha tenido miedo? ¿Cuándo te has quedado paralizada de miedo? ¿Alguna vez has tenido miedo de alguna persona? ¿Alguna vez has dado miedo a alguien? ¿Te has sentido amenazada alguna vez? ¿Has amenazado a alguien alguna vez?

Entre los sentimientos destacamos:

Cuando se es pequeño: Temor, impotencia, odio hacia el gato, alguna persona manifiesta no sentir que el gato les fuera a atacar sino que sentían ganas de jugar. Cuando se es grande: Ganas de revancha, “te vas a enterar”. Ganas de que el gato comprendiera que no le haremos daños. Deseo de comportarse sin abusar del poder ahora que se cambiaron las tornas. De aquí se sugiere: la diferente visión según se esté en un nivel de poder u otro. La violencia como productora de ganas de vengarse. La importancia de conocer todos los puntos de vista.

ANEXO 11 DISFRACES DE LA EMPATÍA

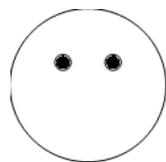
1. Niño gordito en el recreo solo
2. Niño pobre pidiendo dinero
3. Mamá con hijo desobediente
4. Maestra con alumnos inquietos
5. Niña con braquets
6. Niño con lentes de fondo de botella
7. Niño sin un brazo
8. Niña sin una pierna
9. Niño tartamudo
10. Niño con buenas calificaciones
11. Niña con bajas calificaciones
12. Niña en silla de ruedas
13. Niño moreno
14. Niño de baja estatura
15. Niña con zapatos ortopédicos
16. Niño con muletas
17. Niño muy alto
18. Niño lento en los deportes
19. Niña inteligente
20. Niño que le cuenta todo a la maestra

ANEXO 12 “LO IMPORTANTE ES PONERME EN SU LUGAR”

Situación 1. Tú insultas a otro



Tú te sientes...

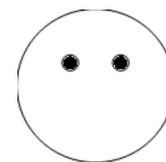


El otro se siente...

Situación 2. Tú eres insultado por otro



Tú te sientes...

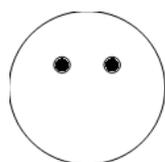


El otro se siente...

Situación 3. Molestas a tu compañero con empujones



Tú te sientes...



El otro se siente...

Situación 4. Un compañero te molesta con empujones



Tú te sientes...

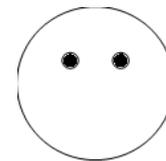


El otro se siente...

Situación 5. Tú te has burlado de un compañero porque se ha caído en la escuela

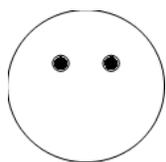


Tú te sientes...



El otro se siente...

Situación 6. Un compañero se burla de ti porque se te has caído en la escuela



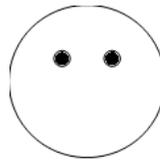
Tú te sientes...

El otro se siente...

Situación 7. Amenazas a un compañero con “ajustar cuentas” a la salida de la escuela



Tú te sientes...

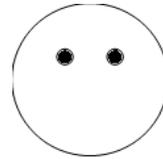


El otro se siente...

Situación 7. Un compañero te amenaza con “ajustar cuentas” a la salida de la escuela



Tú te sientes...



El otro se siente...

ANEXO 13 CUESTIONARIO INDISCRETO

1. Pregunta entre tu grupo y encuentra a alguien a quien le choque o caiga mal el mismo programa de T.V. que a ti.
2. Localiza entre tus compañeros a alguno que su comida favorita coincida con la tuya.
3. Encuentra a alguien que haya leído tres libros que tú hayas leído o que haya visto tres películas que tú hayas visto últimamente.
4. Localiza a alguien quien admire al mismo grupo musical o cantante que tú.
5. Busca a dos personas que tengan cosquillas en el mismo lugar que tú.
6. Encuentra a alguien a quien le no le guste la misma materia que a ti.
7. Busca a alguien que es desastroso o latoso en la escuela.
8. Busca a alguien quien necesita un abrazo. Dáselo.
9. Busca a 2 personas que tienen familiares fuera del D.F o en el extranjero (¿dónde?)
10. Busca a alguien que chifle muy fuerte. Que lo haga

ANEXO 14 LOS AROS EMOCIONALES (SITUACIONES)

- 1.- Cuando me felicitan por hacer bien la tarea me siento...
- 2.- Cuando alguien toma mis cosas sin pedirme permiso me siento...
- 3.- Cuando me ponen un castigo me siento...
- 4.- Cuando mis compañeros hablan de mi me siento...
- 5.- Cuando no me compran algo que yo quiero me siento...
- 6.- Cuando mis compañeros no quieren jugar conmigo...
- 7.- Cuando hago algo o voy a un lugar que no conozco me siento...
- 8.- Cuando estoy con mi familia (salimos a pasear/vemos películas juntos) me siento...
- 9.- Cuando me burlo de otros me siento...
- 10.- Cuando llego a mi casa y me encuentro con un juguete que quería o con mi comida favorita me siento...
- 11.- Cuando alguien no me hace caso me siento...
- 12.- Cuando veo que están maltratando/ violentando a un compañero me siento...
- 13.- Cuando la maestra me pide que pase al frente me siento...
- 14.- Cuando salgo al recreo y les pido a otros niños que si puedo jugar con ellos y me dicen que no me siento...
- 15.- Cuando la maestra me felicita por mi trabajo me siento
- 16.- Estando en el recreo un niño más grande que yo me quita mi desayuno yo me siento...
- 17.- Cuando a mis hermanos les compran algunas cosas que yo quería me siento...
- 18.- Cuando mis compañeros del salón me ayudan en una tarea me siento...
- 19.- Cuando termino un trabajo que me costó mucho trabajo me siento
- 20.- Cuando voy caminando por la calle y me resbalo y hay mucha gente me siento...

ANEXO 15 ENTREVISTANDOTE (PREGUNTAS PARA EL MONSTRUO)

- 1.- Háblanos de tu forma y de tus colores
- 2.- ¿Desde cuándo apareciste en la vida de _____?
- 3.- ¿Qué le haces hacer a _____?
- 4.- ¿Cómo la haces tuy@?
- 5.- ¿Cómo haces que su cuerpo reaccione?
- 6.- ¿Cuál es tu mayor debilidad?
- 7.- ¿Cuál es tu frase favorita o lo que más te gusta decirle a _____ ?

ANEXO 16 CUENTO: LA MÁQUINA DE ROMPER MIEDOS

Había una vez una niña que llevaba por nombre Luna, ya que nació una noche en la que la luna llena reinaba en el cielo. Luna era una bonita niña pero era además una niña muy miedosa. Se asustaba de los monstruos, de los fuertes ruidos, de algunos animales, de la oscuridad,... Le daban miedo muchas cosas como las alturas, las cosas que no conocía, correr demasiado deprisa en bicicleta, saltar muy alto, ...

Eran muchas las cosas que le gustaban y sin embargo no hacía por miedo. No podía jugar en el parque porque allí había muchas cosas que le daban miedo. Tampoco podía ir a la piscina o a las excursiones del colegio, pues siempre había algo que le asustaba. Nunca hacía carreras y tampoco hablaba mucho, pues las demás personas también la asustaban.

Luna, era una niña que apenas se divertía. Luna estaba casi siempre preocupada por sus miedos. Incluso lloraba algunas noches porque quería hacer muchas cosas y sabía que si tenía miedo no podía hacerlas.

Así una noche mientras lloraba, una pequeña lucecita apareció en la habitación de Luna. La niña enseguida se asustó y sintió miedo. Poco a poco la lucecita se acercó a ella, hasta que pudo comprobar que de un hada se trataba.

-No te asustes Luna, soy un hada buena y he venido a ayudarte a vencer tus miedos.

-¿Cómo me vas a ayudar?-preguntó la niña.

-Con esto-dijo el hada mientras movía su barita mágica- con esta máquina de romper miedos.

Ante los ojos de Luna, apareció un curioso artilugio, que el hada había llamado la máquina de romper miedos. Era una especie de caja con un delgado orificio en la parte superior. El hada le explicó:

-Si introduces tus miedos por el orificio, éstos se destruirán, quedarán triturados con un papel y saldrán por la parte de atrás en forma de polvo mágico de colores. Cada vez que destruyas un miedo tendrás polvo mágico de colores que te permitirá hacer aquello que desees, todas aquellas cosas que ahora crees que no puedes hacer. Hagamos una prueba, vamos a coger tu miedo a la oscuridad anótalo en un papel y mételo en la máquina de romper miedos.

La pequeña Luna anotó ese miedo en la hoja de papel, explicando muy bien porqué tenía miedo y cómo sentía ese miedo, hasta hizo un dibujo. Y lo introdujo en la máquina, enseguida el papel fue destruido por la misma y por la parte trasera salieron polvos mágicos de color amarillo. El hada cogió los polvos y rocío a la niña con ellos.

-Ahora puedes levantarte y caminar en la oscuridad, verás como no te asustas.

Luna se levantó de la cama y caminó en su casa en la oscuridad, el miedo había desaparecido.

Poco a poco fue anotando todos sus miedos y destruyéndolos con la máquina de romper miedos. Creando, mientras los destruía polvos mágicos de muchos colores, que le permitían hacer muchas cosas, como ir al parque y a las excursiones, montar en bicicleta, correr, bailar, ir a la piscina e incluso hablar con los demás.

Luna creció rompiendo sus miedos y guardó su máquina durante muchos años, porque de vez en cuando aparecían nuevos miedos que debía romper.

“MAQUINA DE ROMPER MIEDOS: FICHA MIS MIEDOS”

Miedo	Me da miedo porque...	¿Qué pienso?	¿Cómo me siento?	¿Qué sensaciones tengo?	¿Qué cosas hago y que cosas no hago?	¿Es bueno para mí este miedo?	¿Qué cosas podría hacer si no tuviera este miedo?

ANEXO 17 EL HECHIZO DE LA VERDAD

Había una vez un duende chiquito y algo travieso. El pequeño duende que era conocido por todos con el nombre de Casimirín.

El duende que era muy travieso y le encantaba hacer bromear. Solía hacer bromas pidiendo ayuda a gritos, sin que le hubiera ocurrido nada. Le divertía ver como los demás corrían en su ayuda y dejaban todo lo que estaban haciendo. Un día Casimirín gastó esta broma a una brujita.

La brujita se enfadó mucho, había tenido que dejar sus encantamientos, para nada y decidido dar una lección al pequeño duende que se divertía engañando a la gente. Así comenzó a decir las palabras de un hechizo:

– Chirivún, chirivín, chiriván palabras de engaños no saldrán más mentir se acabará
chirivún, chirivín, chiriván a partir de hoy palabras de verdad solo de tu boca saldrán

Con este hechizo, el pequeño Casimirín, solo podría decir la verdad. De su boca no podrían salir más mentiras. De esta forma aprenderá el duende, pensó la brujita.

Y esto se convirtió en un gran problema para él, enseguida comprobó las consecuencias del hechizo. Sus amigos poco a poco se fueron enfadando con él.

Cuando fue a jugar con el caracol, le dijo que era sucio baboso y lento y éste se enfadó muchísimo con Casimirín. Cuando jugaba con su amiga la mofeta le dijo que era sucia y apestosa y ésta también se enojó muchísimo con el pequeño duende. Jugando con la tortuga le dijo que era lenta y le desesperaba tener que esperar y que su caparazón era horrible. Al mono le dijo que era estúpido y ruidoso.

Casimirín estaba muy disgustado, porque no quería decirles así las cosas a sus amigos. Así que fue a ver a la brujita y le conto su problema. La brujita le dijo entonces:

-Casimirín mentir está muy mal, tus bromas no son agradables. Tienes que aprender a decir la verdad, no es mi hechizo lo que hace que tus amigos se enfaden contigo, decir la verdad es bueno, pero tienes que saber decir las cosas sin hacer daño a los demás.

El duende pensó en lo que la bruja le había dicho y de esta forma, ya que no podía mentir cambio la manera de hablar con sus amigos.

Al caracol le dijo que tuviera cuidado con las babas que no le gustaba mancharse con ellas. A la mofeta le dijo que porque no probaba a usar colonia eso podía ayudarla a oler mejor. A la tortuga le dijo que a veces cuando tenía que esperar no le agradaba que procurara salir antes y así llegaría antes y al mono le dijo que cuando hacía mucho ruido era molesto.

De este modo sus amigos comprendieron las palabras de Casimirín y no se enfadaron con él. Desde entonces el duende decía siempre la verdad y se sentía mejor sin mentir.

Un día la bruja le conto lo siguiente:

-Creo que ya has aprendido lo importante que es decir la verdad, y saber decir las cosas sin dañar a los demás. Ahora te puedo decir yo también una cosa, el hechizo solo duraba un día, has estado diciendo la verdad porque has aprendido a hacerlo y no por el hechizo

FICHA DE PREGUNTAS

- ¿Qué broma le gustaba hacer a Casimirín?
- ¿Por qué se enfadó la brujita?
- ¿En qué consistía el hechizo?
- ¿Por qué se enfadaron sus amigos con él?
- ¿Cómo aprendió a decir la verdad sin molestar a los demás?
- ¿Cómo crees que se sentían sus amigos cuando les decía la verdad?
- ¿Cómo crees que se sintieron cuando se lo dijo de otra forma?
- Piensa en alguna ocasión en la que hayas tenido que decirle la verdad a alguien
 1. ¿Has pensado cual era la mejor manera para hacerlo?
 2. ¿Has preferido mentir por no molestar?
 3. ¿Cuál crees que es la mejor opción?

ANEXO 18 SOY ASERTIVO (ESTILOS COMUNICATIVOS)

Existen tres estilos de comunicación que vamos a explicar a continuación:

- Dragón (Estilo agresivo): Este estilo es el que utiliza el dragón impone sus sentimientos, sus ideas y sus opiniones. Se comunican amenazando, insultando y agrediendo. El dragón suelta fuego por la boca cuando habla.
- Tortuga (Estilo pasivo): La tortuga se esconde en su caparazón cuando la decimos algo. No defienden sus intereses, no expresan ni sentimientos ni ideas ni opiniones.
- Persona (Estilo Asertivo): Las personas nos comunicamos con las palabras, es importante usar bien las palabras y respetar nuestros propios derechos así como los

demás. Este estilo de comunicación nos permite decir lo que nos molesta sin hacer daño a los demás.

(Es interesante, ponerles ejemplo de cada estilo mientras lo explicamos)

FICHA TORTUGA, DRAGON Y PERSONA

FICHA TORTUGA, DRAGÓN Y PERSONA. Señala con una cruz el estilo que concuerda con la frase. Algunas frases pueden concordar en más de un estilo.			
	TORTUGA (PASIVO)	DRAGÓN (AGRESIVO)	PERSONA (ASERTIVO)
No le importan las opiniones de los demás.			
No sabe decir que no.			
Escucha a los demás con respeto.			
Dice sus opiniones respetando a los demás.			
Se deja influenciar.			
No le importa hacer daño a los demás.			
Puede insultar, amenazar y humillar.			
No tiene miedo de decir lo que piensa.			
Le asusta lo que los demás puedan pensar.			
Sabe decir que no a algo sin sentirse culpable.			
Tiene en cuenta las opiniones y sentimientos de los demás.			
Actúa con seguridad y firmeza.			
Raramente hace lo que quiere.			
Se mete con los demás cuando no le parece bien su opinión.			
Trata de manipular a los otros.			
Suelen ser inseguros.			
Nunca deciden en un grupo.			
Imponen sus opiniones y sus decisiones.			
Escucha y acepta otras opiniones.			
Consigue que los demás le tengan miedo.			
Consigue que los demás le respeten y escuchen.			
Los demás no le tienen en cuenta.			

estén enojados.

Doña enojo: Ay a mí también me encanta eso, más cuando esos niños gritan, pegan y hacen cosas que lastimen a otros.

Don enojo: Sí eso es muy divertido, ver como su cara les cambia y todo su cuerpo se llena de enojo.

Doña enojo: A ver vamos a buscar a alguien para que se enoje tanto que explote y mientras nosotros divertimos

Don enojo: Si vamos, es que es mejor que la caricatura esa que sale en el 5. Nadie podrá destruirnos

Doña enojo: Jajajaja

ANEXO 20 UNA HISTORIA NUEVA

En este momento digo adiós al enojo que se encontraba conmigo. El enojo hizo que me sintiera muy mal, casi explotar e incluso que lastimará a otros cuando él aparecía. A partir de hoy lo dejo ir y no permitiré que vuelva a gobernar mi vida.

ANEXO 21 SINCERO AL FIN

“Macarena es muy amiga de Tati a quien tiene por confidente. Ambas comparten actividades escolares. Cada vez que van a ciertos lugares bailables, Macarena se suele descontrolar ingiriendo demasiada bebida. Cuando su estado es incontrolable, en lugar de ir a su casa, va a la casa de otra amiga.

Un día le pide a Tati que la hospede en su casa para repetir la misma situación. Tati, que ya había hablado con ella en repetidas ocasiones, esta vez le manifiesta cuanto la quiere y que por su bien le aconseja que cambie el modo de actuar.

En primera instancia Macarena se enoja, pero luego reconoce que en verdad, de todas sus amigas, Tati es la única que la quiere bien.

ANEXO 22 DETECTIVES

Caso 1

Pista 1: Femenino de Fernando

Respuesta: Fernanda

Pista 2: Si quieres ir a este lugar tienes que pedir permiso

Respuesta: Baño

Pista 3: A ella le pegaban todos los días ¿Qué tipo de bullying es?

Respuesta: Físico

Consecuencias: Raspones y rasguños

Solución:

Caso 2:

Pista 1: Masculino de Carla

Respuesta: Carlos

Pista 2: Lugar donde veo muchas materias

Respuesta: Salón de clases

Pista 3: Uno de sus tantos apodos era cuatro ojos ¿Qué tipo de bullying es?

Respuesta: Verbal

Consecuencias: Baja autoestima y bajo rendimiento escolar

Solución:

Caso 3

Pista 1: Color que más les gusta a las niñas **Respuesta:** Rosa

Pista 2: Lugar donde puedo correr y descansar un rato **Respuesta:** Patio de la escuela

Pista 3: En la formación siempre me hacen caras feas y lo hacen a escondidas de la maestra ¿Qué tipo de bullying es? **Respuesta:** Psicológico

Consecuencias: Sentirse triste y no tener ganas de ir a la escuela

Solución:

Caso 4

Pista 1: Nombre del rey que aparece en las mañanitas **Respuesta:** David

Pista 2: Es una clase donde ejercito todo mi cuerpo **Respuesta:** Clase de educación física

Pista 3: No me aceptan en su grupo de juego ya que como estoy gordito me comeré su desayuno en el receso ¿Qué tipo de bullying es? **Respuesta:** Social

Consecuencias: Problemas de salud y de alimentación

Solución:

Caso 5

Pista 1: Esta en el cielo durante la noche, brilla y empieza con E

Respuesta: Estrella

Pista 2: Salón donde hay muchas máquinas **Respuesta:** Salón de computación

Pista 3: Estoy en la clase y me llega una foto burlándose del día que me caí ¿Qué tipo de bullying es? **Respuesta:** Cyberbullying

Consecuencias: Baja autoestima

Solución:

ANEXO 23 TRIPTICO SOBRE EL BULLYING

"Alto al bullying, todos somos iguales"



Juntos podemos construir acciones positivas contra el bullying. Si quieres conocer más acerca de este tema acércate a cualquiera de los facilitadores del taller proporcionado a tu hij@.

Nombre de los facilitadores:
Ej@. Estefanía Carrillo @@
Ej@. Enrique Alberto Refaels Amador



¿Qué es el bullying?

Bullying es cuando uno o más estudiantes molestan o a otros con golpes, insultos, burlas y otras formas de violencia, en forma repetitiva y durante un tiempo, con la intención de lastimar.

Aunque muchas veces parecen bromas, lo cierto es que vivir una situación de bullying puede tener consecuencias desagradables para todos los involucrados.



¿Cuáles son los tipos de bullying?

Las conductas de bullying se presentan de diferentes maneras:



Vivir bullying afecta emocionalmente a quien lo ejerce, a quien lo recibe, así como a los testigos.

¿Cómo identifico si mi hij@ sufre bullying?

- Cambios en el desempeño y comportamiento escolar.
- Vulnerabilidad en el estado de ánimo.
- Frecuentemente manifiesta no querer asistir a la escuela, buscando diferentes excusas.
 - Signos de ansiedad.
- Constantemente pierde objetos y presenta golpes inexplicables.

¿Cómo puedo ayudar a mi hij@ si sufre bullying?



- Establezca un ambiente de confianza para facilitar el diálogo.
- Escuche y comprenda la situación que está viviendo.
- Reconozca los sentimientos que experimenta.
- Identifiquen juntos las alternativas de solución.
- Fomente la autoestima y el diálogo.
- Fortalezca la red de apoyo para su hij@: maestros, directivos e instituciones.

¿Cómo identifico si mi hij@ ejerce bullying?

- Manipula o domina a los demás.
- Se considera superior a todos sus compañeros la mayoría de las veces.
 - Es impulsivo.
- Cubre sus acciones con la palabra "SE LO MERECE".
- Carece de empatía.
- Lleva a casa objetos que no le pertenecen.



¿Cómo puedo ayudar a mi hij@ si ejerce bullying?

- No ignore la situación, busque ayuda.
- Identifique las sensaciones y acciones que provocan la violencia.
- Construya un ambiente de confianza que permita el diálogo.
- En la familia desarrollen reglas claras y consistentes.
- Fortalezca el sentido de responsabilidad.

ANEXO 24 DIPLOMAS



ANEXO 25 INVITACIONES PARA PADRES

"ALTO AL BULLYING, TODOS SOMOS IGUALES"

Estimados Padres de Familia:

Por este medio se les hace una cordial invitación para asistir a la galería de trabajos realizados por sus hij@s a lo largo del taller para la prevención y disminución del bullying

¡Recuerde que el bullying no es un juego!

Gracias por su atención.

Los esperamos el día ____ de ____ del ____.