



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“Propuesta de taller de expresión de emociones dirigido a niños
de 5 a 7 años, desde la perspectiva Gestalt”**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A**

Elizabeth Mendoza Zagal

Directora: Dra. María Antonieta Dorantes Gómez

Dictaminadoras: Dra. Laura Evelia Torres Velázquez

Lic. Rosa María Segura González

Los Reyes Iztacala, Edo de México, mayo 2018





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

— *Hace millones de años que las flores fabrican espinas. Hace millones de años que los corderos se comen las flores. ¿Y no es serio intentar comprender por qué las flores hacen tanto esfuerzo en fabricar sus espinas si estas no van a servirles para defenderse? ¿Es que no es importante la guerra entre los corderos y las flores? ¿No es esto mucho más serio y mucho más importante que las sumas de un señor gordo y colorado?...*

— *Y... si yo conozco una flor única que sólo existe en mi planeta y sé que un corderillo puede destruirla sin ni siquiera darse cuenta ¿es qué esto no es importante? El principito enrojeció aún más y prosiguió:*

— *Si alguien ama a una flor de la que sólo existe un ejemplar entre millones y millones de estrellas, es suficiente mirar al cielo para ser feliz pues puede decir satisfecho: "Mi flor está allí, en alguna parte..." ¡Pero si el cordero se la come, será tan doloroso como si de pronto todas las estrellas se apagarán! ¿Y... esto tampoco es importante? No pudo decir más. Estalló en sollozos.*

— *La noche había caído. Yo había dejado el martillo; ya no importaban la avería, la sed y la muerte*

¡Había en una estrella, en un planeta, el mío, la Tierra, un principito a quien consolar!

— *Le pedí perdón, lo arrullé entre mis brazos diciéndole: "la flor que tú amas no corre peligro... te dibujaré un bozal para tu cordero y una armadura para tu flor... te... ". Yo ya no sabía qué decirle, cómo consolarle y qué hacer para recuperar su confianza; me sentía muy torpe.*

¡Es tan misterioso el país de las lágrimas!

Antoine De Saint Exupéry

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá: mujer persistente e incansable, no dejas de sorprenderme con la nobleza de tu corazón. Tu ejemplo, es mi mayor tesoro. Gracias por todo tu apoyo.

A mi papá: gracias por ser un referente en mi vida, por todo tu cariño y por impulsarme a ser una mejor persona.

A Karla, Ale y Jairo: que a pesar de la distancia siempre me acompañan y apoyan, gracias infinitas por recibirme con los brazos abiertos y darme ánimos en todo momento. Los quiero muchísimo.

A mi amado Mario: hombre maravilloso que caminas tomado de mi mano en la misma dirección y que con tu sonrisa iluminas cada uno de mis días. Gracias por todo tu apoyo y por enseñarme que no hay límites, ni barreras para los sueños. Te amo.

A Boris: mi maestra de amor infinito e incondicional, gracias por tanto amor.

A la Dra. Antonieta: gracias por no dejar de creer en mí. Mujer noble, de voz dulce y suave, que te acaricia el alma con tan solo unas palabras, gracias por todas sus enseñanzas.

A mis asesoras: gracias por su apoyo, comprensión y por acompañarme en este proceso.

A Caty y a Vero: con todo su amor y sensibilidad comenzó este proyecto.

A mi querida Universidad Nacional Autónoma de México: mi profundo agradecimiento y reconocimiento a todos los profesionales comprometidos que día a día logran que miles de sueños se concreten. Especial agradecimiento a mi Facultad de Estudios Superiores Iztacala, tan bella, tan noble, mi segundo hogar. A mis profesores, sus enseñanzas dejaron huella en mi formación profesional.

A mis imprescindibles: amigos maravillosos que a pesar de la distancia siempre iluminan mi vida y abrazan mi corazón Cuca, Lili, Eli, Jull, Jean, Chucho, Arturo, Edgy, Wichus, y Prepos. En especial a la familia Resendez Orosa, que me ha adoptado con tanto cariño, y a mi Tere linda, amiga y maestra de vida.

A todos los niños: que son pura emoción, que gritan, lloran, ríen a carcajadas, que creen en los cuentos, que sienten a corazón abierto, sin miedo, sin barreras, a todos esos niños que sin saberlo nos dan grandes lecciones, gracias por su amor puro e infinito, gracias por invitarnos a su planeta B-612.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. PRINCIPIOS GENERALES DE PSICOLOGÍA GESTALT, TEORÍA Y TERAPIA.....	4
1.1 Psicología de la Gestalt	5
1.2 Terapia Gestalt	12
1.3 Principales representantes teóricos de la psicoterapia Gestalt	18
1.4 Fundamentos teóricos y principios de la psicoterapia Gestalt	22
1.5 Técnicas de la psicoterapia Gestalt.	29
CAPÍTULO 2. DESARROLLO INFANTIL	33
2.1 Perspectivas teóricas sobre el desarrollo infantil	34
2.2 El niño en la Psicoterapia Gestalt.....	44
2.3 Factores relacionados con el desarrollo.....	47
CAPÍTULO 3. LAS EMOCIONES.....	52
3.1 Conceptualización de las emociones	53
3.2 Diversidad Emocional	61
3.3 Dificultades en la expresión de emociones	67
3.4 Las emociones en el niño desde la psicología Gestalt.....	69
CAPÍTULO 4. EL JUEGO	75
4.1 Antecedentes y teorías psicológicas sobre el juego.....	76
4.2 Relevancia terapéutica del juego	78
4.3 El juego aplicado en la Terapia Gestalt infantil	81
4.3.1 Diferencia entre el trabajo con niños y adultos	83
4.3.2 Fortalecimiento del <i>self</i>	85
4.3.3 Contacto y resistencia.....	87
4.4 Técnicas lúdicas de la psicología Gestalt	90
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DEL TALLER.....	97
5.1 Justificación.....	97
5.2 Objetivo general	100

5.3	Objetivos particulares.....	100
5.4	Hipótesis alterna.....	100
5.5	Hipótesis nula.....	101
5.6	Escenario	101
5.7	Población.....	101
5.8	Criterios de inclusión	101
5.9	Criterios de exclusión.....	101
5.10	Diseño	102
5.11	Instrumentos	102
5.12	Sesiones.....	102
5.13	Programa.	103
CONCLUSIONES		110
DISCUSIÓN.....		115
REFERENCIAS.....		117
ANEXOS		124
Anexo 1. Pretest-postest.....		124
Anexo 2. Cartas descriptivas.....		126
Anexo 3. Materiales de apoyo.....		186

INTRODUCCIÓN

— *Conozco un planeta en el que vive un señor muy colorado. Nunca ha olido una flor. Nunca ha contemplado una estrella. Nunca ha amado a nadie. Nunca ha hecho otra cosa que sumas. Se pasa el día diciendo, como tú:*

— *“¡Soy un hombre serio! ¡Soy un hombre serio!”*

— *lo que le hace hincharse de orgullo.*

— *Pero eso no es un hombre, ¡Es un hongo!*

Antoine De Saint Exupéry.

El ser humano en su complejidad y capacidad para realizar incalculables actividades a lo largo de los días, meses y años se enrola dentro de una inmensa masa activa de la vida misma, resultando poco común —pero no por ello menos necesario— detenerse un momento para respirar, observar lo que existe a su alrededor, disfrutar y darse cuenta de las motivaciones que lo impulsan a seguir adelante cuando toma alguna decisión, sobre todo a centrar su atención en las implicaciones emocionales que estas conllevan. En cambio, si se detuviese a establecer contacto consigo mismo por medio de acciones como mirar atentamente, tocar, hablar, enfatizando la experiencia sensorial y emocional, generaría momentos satisfactorios (Castanedo, 1997a). Al evitar ese contacto y sin darse cuenta, de alguna manera, el ser humano se convierte en ese “hombre serio que siempre aprendió que debía querer ser”, complicado de leer, sin embargo, es aún más complicado de entender, ¿cómo es que una persona evita sentir y reconocer sus emociones, sin ni siquiera notarlo? Negándose, de alguna manera, a disfrutar la vida anteponiendo ese gozo a las cosas externas o materiales, a satisfacer o cubrir las expectativas que las personas le han impuesto, es decir, a cumplir con el famoso “deber ser”.

Cuantas veces desde pequeños se escuchan las expresiones: ¡está mal!, ¡eso no lo puedes hacer!, ¡no agarres, no hagas, no llores!, ¡los niños no lloran!, ¡te ves feo llorando!,

¿si sigues llorando, mamá/papá se enojará contigo, ¿verdad que no quieres que eso pase? o, por otro lado, después de tanta “represión” la dificultad que se siente para expresar alguna emoción a razón de frases como: ¡no pasa nada, te caíste, pero no pasa nada!, ¡tú papá ya no va a vivir con nosotros, pero no te preocupes todo va a seguir igual! Sería bueno detenerse más que a pensar, a sentir si realmente se está convencido de que no pasó nada y todo seguirá igual, ¿en realidad se tiene seguridad de ello?, pero ¿cómo no va a pasar nada? si la caída dolió y el gran raspón que queda en la rodilla lo recuerda a cada momento, si continuamente la respuesta al “llamado de papá” no existe, o se tiene como respuesta “el fin de semana vendrá por ti”. De esta forma desde la infancia se vive e interioriza esta contradicción y represión de las emociones que sentimos.

Ante esta herencia social, conforme el niño crece su sensibilidad es confundida, es decir, debe sentir frío o calor porque su madre lo dice, no debe llorar porque “los hombres no lloran”, o no se debe enojar porque se ve feo o porque “las princesas no se enojan”. Estas introyecciones se arraigan en el cuerpo y más aún en el comportamiento: el niño aprende que sentir es mal visto y poco a poco su sensibilidad se endurece, se calla.

Efectivamente, sólo se calla porque jamás se deja de sentir y en este silencio resulta de suma importancia la intervención psicológica en etapas tempranas de la infancia con programas preventivos que ayuden a explorar, identificar, conocer y expresar aquellas emociones que formaran parte de toda la vida del individuo. Formando así una concepción holística del hombre como un todo unificado que integra sus pensamientos, cultura y expresiones sociales (Latner, 1994).

Por los motivos antes expuestos, la presente tesis tiene como objetivo presentar una propuesta de taller de expresión de emociones dirigido a niños de entre 5 y 7 años desde la perspectiva Gestalt. De tal manera que, este trabajo se compone de cuatro capítulos en los que se muestra la revisión teórica que permiten contextualizar el capítulo cinco, referente a la metodología en la que está basada la propuesta de taller.

El primer capítulo titulado “Principios generales de la psicología Gestalt, teoría y terapia”, se muestra una visión general de sus orígenes y principales representantes teóricos, así como una descripción de las principales técnicas de esta psicoterapia. En el segundo capítulo nombrado “Desarrollo infantil”, se ostenta el tema desde la perspectiva Gestalt y los factores relacionados como lo son la familia, la escuela y grupo de iguales. En seguimiento a la revisión literaria del desarrollo infantil el capítulo tres se refiere a “Las emociones”, su conceptualización, la dificultad en la expresión de las mismas y desarrollo en el menor. En el capítulo cuatro se expone el elemento que servirá como medio de contacto y actor fundamental del taller propuesto: “El juego”; aquí se analizarán los factores y teorías que han estudiado el papel del mismo en el desarrollo, las herramientas y técnicas lúdicas utilizadas desde la perspectiva Gestalt. Finalmente, partiendo del marco teórico, se plantea en el capítulo cinco la “Metodología y la propuesta de programa de taller” a través del cual —en caso de ser aplicado— y con base en la revisión de la literatura este pretende sensibilizar la identificación y expresión de las emociones en niños, de tal manera que, el juego en cualquiera de sus versiones aquí trabajadas: dibujo, expresión corporal, ejercicios de respiración, baile, títeres, etcétera, son herramientas valiosas ya que por medio de ellas expresan y gritan también lo que están viviendo y cómo lo sienten.

A modo de contextualización en cada uno de los capítulos se presenta una cita del libro “El Principito” del escritor francés Antoine de Saint Exupéry, ya que la narración del cuento se integra como material de apoyo en el programa de intervención propuesto.

CAPÍTULO 1. PRINCIPIOS GENERALES DE PSICOLOGÍA

GESTALT, TEORÍA Y TERAPIA

— *“Me pregunto si las estrellas se iluminan con el fin de que algún día, cada uno pueda encontrar la suya.”*

Antoine De Saint Exupéry.

La psicología, como el ser humano en su evolución a través del tiempo e historia, es amplia y cambiante. Genera infinidad de cosmovisiones, tantas como la complejidad de sus naturalezas: el ser humano y la interacción consigo mismo y el mundo.

Presentar una definición clara, adecuada y objetiva de la psicología no es sencillo, dado que, a lo largo de su historia, profesionales del área la han definido a partir su campo de estudio, perspectivas, teorías, métodos y objetos (Arana, Meilán y Pérez, 2006). Sin embargo, con el fin de partir de una definición que permita contextualizar la psicología y así poder introducir a la teoría Gestalt. Se tomará como punto de referencia la definición de la Asociación Americana de Psicología (APA).

“La psicología como el estudio de la mente y la conducta. Esta disciplina aborda todos los aspectos de la experiencia humana —desde las funciones cerebrales hasta las acciones de las naciones—, y desde el desarrollo infantil hasta el cuidado del adulto mayor. En cada escenario concebible, desde los centros científicos de investigación hasta los servicios de cuidado en salud mental, el entendimiento del comportamiento es, por definición, la empresa propia de los psicólogos” (APA en Quezada, 2006).

Por su parte, referirse a la teoría y terapia Gestalt, es un señalar un campo amplio y vasto de conocimiento que las fundamentan, es así que, en este primer capítulo se presenta

la teoría de la psicología de la Gestalt y sus principales fundamentos, la concepción del *insight* y a las leyes de la percepción, para así poder dar paso a los elementos teóricos que fueron integrados, como marco de referencia, en la terapia Gestalt propuesta por Perls, ya que esta se constituyó a partir de su premisa misma, el abordaje holístico de la totalidad, ya que la terapia integró elementos de diversas teorías como el humanismo, existencialismo, la fenomenología, el psicoanálisis, el organicismo, entre otras, tema que será desarrollado en este capítulo, así como los principales exponentes teóricos realizaron aportaciones para su construcción.

La revisión de la literatura teórica se extiende para presentar sus principios y técnicas en el quehacer aplicado de la terapia, donde el ser humano es capaz de “darse cuenta” de su existencia por medio de la experiencia sensorial y su interacción con la realidad, de tal manera que el explorar, descubrir, vivir y sentir son elementos íntimamente relacionados y surgen a partir de la experiencia directa (Castanedo, 1997a), ya que después de estos cobran relevancia otros constructos como pensar, conceptualizar, y comprender, los cuales para efectos de la presente tesis es fundamental su abordaje.

1.1 Psicología de la Gestalt

A través de la historia el ser humano en aras de conocer y comprender su existencia ha generado un sinnúmero de conocimiento en el ámbito psicológico, de tal manera que, el origen de la psicología encuentra sus raíces en la vida misma de la humanidad y todo lo que a ella concierne. Hothersall (1997) refiere que se ha llegado a considerar que sus inicios se remontan alrededor de los siglos VIII a. C. y III a. C donde Sócrates afirmaba que toda persona tiene conocimiento de la verdad dentro de sí mismo y que sólo debe ser estimulada por reflejos conscientes para darse cuenta de ella. Platón su discípulo, habla sobre el alma y descarta que la vida emocional esté vinculada de alguna manera a un fenómeno psicológico. Aristóteles por su parte, planteó que la mente o psique es el acto primero de todas las cosas, que hace posible sentir y percibir, ya que el ser humano carece de ideas

innatas, de tal manera que lo aprendido depende directamente de la memoria. Todos ellos, de alguna manera, basaron sus planteamientos filosóficos en como el ser humano conoce e interactúa con el mundo a través de los cinco sentidos y lo expresaron en sus estudios sobre el desarrollo de la filosofía y las artes, hablando sobre las sensaciones, pensamiento, noción del alma, memoria y percepción, entre otros muchos conocimientos, elementos fundamentales en el quehacer psicológico.

El punto de partida en la historia de la psicología, presentada como ciencia actual, fueron los estudios realizados por Wilhelm Wundt fisiólogo, psicólogo y filósofo alemán, quién fue el precursor al establecer formalmente en 1879, el primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig, Alemania, donde definió a la psicología como una ciencia experimental que utiliza métodos derivados de la fisiología y desarrolla la teoría introspeccionista surgiendo así el estructuralismo, que se basaba en elementos mentales, los cuales surgían a partir del estudio de la mente dividida en unidades básicas (Caparrós, 1991).

Por otra parte, Sahakian (1969) afirma que los inicios de la Gestalt tuvieron lugar casi cien años antes en Austria por el filósofo Ehrenfels, quien alrededor de 1890, realizó los primeros planteamientos sobre el estudio de la percepción del espacio y la estética, oponiéndose al contenido de la percepción como un simple componente de sensaciones elementales, a este proceso le llamó *über Gestaltqualitäten* (en las cualidades de la forma). Es así, como Ehrenfels introduce el concepto gestáltico de “forma” y “estructura”. Uno de sus argumentos se basó en que una misma melodía podría ser tocada sobre distintas notas, al tiempo que las mismas notas en distinto orden daban lugar a una tonada distinta, es así que, una tonada parte de la percepción, de la forma que la estructura, es decir, la forma la pone el sujeto. Para poner a discusión su planteamiento sobre la Gestalt, Ehrenfels, tomó el cuadrado que se forma con cuatro líneas; las líneas son el fundamento, el producto es una figura, la calidad de la figura, el cuadrado, es una calidad de la Gestalt, de modo que la totalidad es más que la suma de sus partes (Fallas, 2008).

En aquel entonces los planteamientos de Ehrenfels no tuvieron soporte experimental, sin embargo, Max Wertheimer psicólogo alemán a quien se le atribuye el nacimiento de la teoría de la Gestalt, reconoció su trabajo e incluso señaló que de haber continuado con sus investigaciones Ehrenfels habría llegado a un gran descubrimiento en área de la percepción visual. Para 1910 en Frankfurt, poco antes de la Primera Guerra Mundial, se sumaron a los estudios de Wertheimer, Wolfgang Kohler psicólogo estonio y posteriormente Kurt Koffka filósofo alemán —quienes en sus inicios fueron los discípulos de Perls —, pero más adelante sin duda realizaron grandes aportaciones sentando así las bases de lo que hoy se conoce como psicología Gestalt por medio de investigaciones y experimentos directos sobre la percepción en la Universidad de Berlín. Dichos estudios fueron novedosos y atendidos por la comunidad psicológica ya que se basaron en analizar y cuestionar los paradigmas psicológicos existentes, negándose concretamente la psicología atomista experimental de Wilhelm Wundt, y el asociacionismo y conductismo de Watson (Salama y Villarreal, 1988).

La psicología en sus inicios, buscaba los elementos mentales o analizaba la conducta partiendo de la dualidad estímulo-respuesta, sosteniendo que los estímulos se aprenden. No obstante, Wertheimer, Kohler y Koffka estudiaron las configuraciones y patrones naturales a partir de la experiencia directa, es decir, que la persona cuenta con la capacidad innata de decodificar y percibir, respondiendo a determinado estímulo del exterior sin necesidad de que exista una experiencia o aprendizaje previo (Castanedo, 1997a). Los Gestaltistas descubrieron que el ser humano percibe totalidades organizadas como configuraciones y patrones naturales, notando que estos aparecen en la experiencia directa de los individuos. Estos investigadores se reunieron en la Universidad de Frankfurt, para realizar diversas investigaciones y experimentos, que buscaban explorar la percepción del movimiento, tal y como de alguna manera ya lo había presentado Ehrenfels.

A partir de tales experimentos lograron concluir que, ante la exposición de dos líneas separadas y estacionarias a corta distancia en rápida sucesión temporal, la percepción del sujeto será una línea única moviéndose desde la posición de la primera a la de la segunda

línea, llamado movimiento aparente (Fallas, 2008). Con base, a las premisas de la percepción visual en 1911, establecieron que se puede percibir movimiento a partir de la sucesión en distintos lugares de dos puntos de luz, como se puede apreciar en un letrero luminoso, a esto le llamo “Efecto phi” dependiendo de ciertos intervalos de tiempo los cuales eran fundamentales y no podían explicarse a partir de elementos sensoriales aislados, ni de ninguna otra serie de elementos psicológicos, oponiéndose directamente a las premisas del estructuralismo (Sahakian, 1969).

El estudio de la percepción y el aprendizaje fue fundamental, ya que afirmaban que este se daba en un contexto, cuando el sujeto percibía la relación apropiada entre sus elementos, surgiendo así una Gestalt. Llegaron a la conclusión de que el proceso de aprendizaje es secundario a la percepción, de tal manera que la clave para aprender implica el descubrimiento de una respuesta adecuada, y a su vez de la estructuración del campo y del surgimiento de una Gestalt (Osgood 1969 y Salama y Villarreal, 1988).

En términos de aprendizaje, cuando nace una Gestalt o figura por medio de un *insight* surge el darse cuenta, apareciendo repentinamente, cabe mencionar que, el verdadero *insight* se caracteriza por la producción de una nueva conducta, que se puede repetir y además aplicarse a otras situaciones, aunque no sean idénticas (Salama y Villarreal, 1988 y Castanedo, 2002). Para Kohler, el *insight* es la súbita percepción de relaciones útiles o verdaderas, traducido como “discernimiento” (Boring, 1978).

Kohler introdujo el concepto de *insight* a partir de sus estudios realizados con chimpancés durante la Primera Guerra Mundial en la isla de Tenerife, los cuales están plasmados en el libro “La mentalidad de los simios” de 1925. El experimento que lo llevó a ese concepto consistió en colocar dentro de una jaula a un chimpancé y fuera de la misma un plátano que no podía ser alcanzado por él, ni con sus manos, ni con un tubo que sostenía. Dentro de la jaula había colocado otro tubo más pequeño. Después de varios intentos del chimpancé por alcanzar la fruta con el primer tubo, miró a su alrededor, tomó el tubo pequeño, los unió y alcanzó el plátano, a esto le llamó *insight*. El chimpancé

requería satisfacer una necesidad o figura, en cuanto la satisfizo por medio del *insight* desapareció la necesidad, se dice entonces que la Gestalt se cerró (Salama y Villarreal, 1988).

Por su parte, Kohler registró las siguientes observaciones: Un simio llamado Sultán intenta alcanzar la fruta con el más pequeño de dos palos. Sin éxito, rasga un pedazo de alambre que se proyecta en la red de su jaula, en vano, de repente recoge de nuevo el palo corto, sube a las barras directamente opuestas a un palo largo, le jala hacia él con el "auxiliar", lo toma, y va con él al punto opuesto en donde se encuentra la meta que era la fruta, la cual consigue afianzar (Fallas, 2008).

En consecuencia, quedó de manifiesto que sin tener un aprendizaje previo el aprendizaje surge a partir de las totalidades y no de sus partes, ya que no hubo de por medio ensayos de prueba y error como los experimentos de Thorndike, ni existía condicionamiento del que hablaba Pávlov en sus estudios. Las respuestas en los experimentos de Kohler evidenciaron una considerable actividad dirigida a satisfacer una necesidad y al parecer percibían de algún modo la situación y empleaban la perspicacia para resolver el problema.

Es por ello que, Salama y Villarreal (1988) señalan que los psicólogos de la Gestalt — Wertheimer, Kohler y Koffka— llevaron a cabo una serie de experimentos a partir de los que construyeron: Los principios generales y las leyes de la Gestalt. Las cuales siempre actuarán simultáneamente como un todo a pesar de que se enuncien por separado, creando resultados difíciles de prever ya que dependen de la percepción de cada ser humano. De tal manera que, en situaciones poco estructuradas el individuo que percibe un estímulo tiende a agrupar los puntos que se le presentan formando un todo. De esta manera se establecen los siguientes dos principios generales:

- Fondo y figura- El Fondo es el campo que contiene a los elementos que no son centro de atención, sostiene y enmarca la figura y por su contraste menor

tiende a ser desapercibido u omitido. La Figura es el elemento que existe en un espacio o campo destacándose de sus interrelaciones con otros elementos.

- De la buena forma o pregnancia- Los elementos son organizados por el cerebro en figuras lo más simples posible y de la mejor forma organizada, este concepto incluye figuras simétricas, regulares o estables.

Partiendo del Principio de la Pregnancia, los psicólogos de la Gestalt desarrollaron las leyes de semejanza, proximidad, simetría, continuidad, contraste y cierre. Dichas leyes evidenciaron la forma en la que el cerebro organiza las *Gestalts* percibidas de un grupo aislado de puntos o información inconexa, los organiza y lo torna como un todo coherente, es decir, el cerebro transforma todo lo percibido en una nueva realidad que la persona percibe como su realidad, que en ciertos momentos esa realidad no puede ser la más exacta, pero ya ha sido transformada. De tal manera que se concentran los elementos con similitudes (semejanza), agrupamiento secuencial basado en la distancia (proximidad) a la distancia los elementos simétricos son percibidos como iguales (simetría), los detalles que dan forma a un patrón se agrupan juntos (continuidad) se comparan los elementos el uno con el otro (contraste) y en el caso de que una figura esté trazada con líneas incompletas, se perciben como una línea continua completa (cierre) (Salama y Villarreal, 1988).

De tal manera que, las leyes de la Gestalt siempre actúan simultáneamente y se influyen e integran mutuamente creando diversos resultados, que dependerán del tiempo y del espacio; jamás lo harán de forma aislada. Es así que, el campo o experiencia consciente se constituye por la figura y el fondo. La figura está supeditada a la ley de la pregnancia, estableciendo así un todo organizado como una figura trata de mantener su constancia, regularidad y simetría, por lo que, una figura incompleta o abierta tiende a cerrarse o completarse. De la misma forma opera el pensamiento y el aprendizaje, es decir, un problema no resuelto o una tarea específica no aprendida es una Gestalt incompleta que origina tensión, al resolver el problema se efectúa el cierre y descarga la tensión no resuelta (Castanedo, 2002). La concepción de figura-fondo será retomada y aplicada en la terapia

Gestalt, marcando como figura a aquella que llama nuestra atención dependiendo de la necesidad que sea predominante y emergiendo de un fondo indiferenciado dinámico.

Resulta importante apuntar que, los psicólogos de la Gestalt (teoría) se ocuparon principalmente de las figuras externas del organismo, en especial de las visuales y auditivas, de tal manera que, en un inicio no se aplicaron estos principios a las percepciones orgánicas de los sentimientos, las emociones y las sensaciones corporales. De acuerdo con Castanedo (2002) hasta ese momento no se intentaron integrar los hechos relativos a la motivación con los de la percepción.

Cabe apuntar que, Gestalt es una palabra que no tiene traducción precisa en español, pero que se puede entender como una forma, una configuración o una totalidad que tiene, como un todo unificado, propiedades que no pueden ser derivadas de la suma de sus partes y sus relaciones, este concepto se puede referir tanto a estructuras físicas como fisiológicas, psicológicas o unidades simbólicas (Salama y Villarreal, 1988).

Para los Gestaltistas los elementos mentales toman un papel secundario, dado que realzan la importancia del estudio de las configuraciones y patrones naturales que aparecen a través de la experiencia directa. Una aproximación para conocer cómo se construyó el término Gestalt a continuación, se mencionan algunas de sus definiciones.

La palabra Gestalten de acuerdo con Ginger y Ginger (1993) significa poner en forma, dar una estructura significativa, estos autores señalan que sería más exacto hablar de *Gestaltung*, palabra que se refiere a una acción anticipada, en realización o terminada de tal manera que implica un proceso de formación de la Gestalt. Boring (1978) refiere que, Gestalt significa “forma” o más ampliamente, manera y aún esencia, en términos de configuración.

Castanedo (1997a) se refiere a la Gestalt como una entidad específica concreta, existente y organizada que posee un modelo o forma definida. “Gestalt significa como se

perciben en la mente los objetos conocidos en la vida diaria” (p. 44) de tal manera que desde esta perspectiva, la Gestalt está implícita en cada momento de la vida dado que, la percepción de objetos siempre será una constante.

Es así que la psicología de la Gestalt en sus inicios centró su interés en investigaciones a partir de la percepción y posteriormente fue extendiéndolos a otros campos como el aprendizaje, la conducta social y el pensamiento, donde la premisa fundamental es: “todo es más que la suma de las partes”.

1.2 Terapia Gestalt

La historia de la psicología se encuentra directamente ligada a la historia de la humanidad, tal es el caso, que el auge de los planteamientos psicológicos sucedieron durante la primera mitad del siglo XX, una época difícil para la humanidad marcada por el holocausto, el nihilismo y la evidente necesidad de hacer frente a esa dura realidad, empero, como ya se mencionó en aquella época el funcionalismo promovido por James, Cattell y Thorndike, que buscaba saber ¿cómo y por qué trabajaba la mente? (Salama y Villarreal, 1988), el conductismo propuesto por Watson se basaba en el estudio de la mente y sus elementos básicos, tales como el estímulo respuesta (Fallas, 2008) o el psicoanálisis postulado por Freud quien, a partir del pasado del sujeto, bosquejó la teoría psicosexual, así como un concepto de pasividad ante el mundo interior y el entorno, donde el organismo busca la reducción de la tensión por el placer y el displacer que esta le provoca (Lafarga y Gómez del Campo, 1990). Dichos postulados no lograban satisfacer las necesidades teóricas, así como de atención psicológica.

Ante este panorama, la psicoterapia Gestalt tiene sus raíces entre 1925 y 1940 en la obra desarrollada por el médico psiquiatra alemán Friedrich Salomon Perls, mejor conocido como Fritz Perls, sin embargo, Kurt Goldstein psiquiatra y neurofisiólogo prusiano, fue el pionero en llevar las premisas de la psicología de la Gestalt a la instrumentación terapéutica

—evidenciado que sus leyes y principios son aplicables en el organismo como un todo—, dichas premisas fueron retomadas e integradas por Perls en la construcción de terapia Gestalt, donde el intercambio que se da sin cesar entre el organismo humano y su entorno circundante en todas las áreas de su vida (Perls, Hefferline y Goodman, 1951).

La construcción de un enfoque tan complejo, sin duda fue el resultado del estudio y análisis de diversas corrientes e influencias psicológicas, científicas y filosóficas, como lo son: el humanismo, existencialismo, fenomenología, psicología organísmica de Goldstein, psicoanálisis de Reich, budismo zen y por su puesto la psicología de la Gestalt (Virginia, 2009).

De acuerdo con García (2003), la premisa fundamental del existencialismo se basa en que la existencia antecede a la esencia, o bien que, el hombre va construyendo su esencia a través de su existencia a partir de su libertad, la contemplación y la exploración del ser humano. Martin Buber aporta su visión de dualidad del ser humano el cual tiende a polarizarse al individualismo o colectivismo. Por su parte, Jean Paúl Sartre plantea la libertad humana, a partir de la cual ser libre no implica necesariamente tener éxito si no poder elegir, por lo que el ser humano se encuentra en una lucha constante a partir de la elección. De tal manera, el existencialismo contribuye con elementos fundamentales en el modelo humanista: la libertad y miedo, elección y decisión, responsabilidad de estar en el mundo y condición de presente (Quitmann, 1989).

La fenomenología es el método científico del existencialismo, teniendo por estudio los hechos que se manifiestan en la realidad, busca llegar al conocimiento de la esencia, consiste en la exploración imparcial de la conciencia y la experiencia, los fenómenos son intuitivos, tal como aparecen en la conciencia sin prejuicios, ni teorías preconcebidas. Guillaume (1985) plantea que la visión fenomenológica implica el aquí y ahora, y realiza una atenta observación puramente descriptiva y no interpretativa. Esta disciplina incita a las personas a distanciarse de su forma cotidiana de pensar para poder apreciar la diferencia entre lo que percibe y realmente siente en el momento presente.

Por su parte, Kurt Goldstein plantea la teoría organísmica, en la cual el organismo funciona como un todo y la enfermedad lo modifica en su totalidad, es decir, en un estado de tensión entre “ser en orden” y “ser en desorden” vive un estado de catástrofe, dicha vivencia le permite a la persona ir hacia la autorrealización, cuyo objetivo es al cansar el equilibrio inestable, que le permita encontrar la motivación de búsqueda de estímulos y condiciones que le permitan mantener su estructura en desarrollo, a esto le llamó autorregulación organísmica, por otra parte la auto actualización, refiere a ser lo que se es sin pretender ser algo diferente. Ambos conceptos fueron retomados por Perls en la terapia Gestalt. De acuerdo con Quitmann (1989) las aportaciones de Goldstein son:

1. Elección y decisión son necesidades esenciales del ser humano.
2. Autorrealización como proceso organísmico unitario y total de la vida.
3. Placer por la tensión: El organismo en su entorno es un sistema cerrado, manteniendo un contacto constante a través de sus límites.
4. Principios gestálticos y holísticos: La teoría organísmica integra el fenómeno de figura-fondo y la tendencia hacia una buena figura para todas las funciones y fenómenos del organismo.
5. Comprensión fenomenológica de la ciencia: Análisis del aquí y ahora de todo el organismo como una totalidad.

Cabe apuntar que, si bien Perls fue un severo crítico del psicoanálisis, este retomó algunos de sus elementos y los integró a la terapia Gestalt, surgiendo así una propuesta diferente a la de teoría de Freud, aunque relacionada con ella. Perls adicionalmente a sus estudios como médico psiquiatra recibió formación como psicoanalista y fue sujeto de terapia con Karen Horney y Wilhelm Reich, por lo cual conocía los fundamentos teóricos del psicoanálisis, pero no estaba del todo convencido de ellos, criticó el modelo freudiano ortodoxo por su énfasis en tratar aspectos psicológicos como si estuvieran aislados, focalizar su teoría en aspectos sexuales y fomentar la parte infantil del Sujeto, concibiendo el pasado como causante de la enfermedad, señaló que se desde el psicoanálisis se trabaja solo con la enfermedad, sin tomar en cuenta que se puede trabajar con las partes sanas (Perls, 1976).

Sin embargo, Perls integró del psicoanálisis a la terapia Gestalt su noción de los mecanismos de defensa (evitación), el proceso de resistencia y parte del trabajo con los sueños, así mismo fue influenciado por Reich, de quién retomó que la noción de que los recuerdos deben estar acompañados del efecto apropiado, en cuanto a la enfermedad, no sólo se busca la eliminación del síntoma si no que se busca que el sujeto esté preparado para el futuro y finalmente, la más significativa de las aportaciones que integró de Reich fue tomar en cuenta el cuerpo, descubriendo la coraza muscular como un elemento de resistencia.

Por su parte el budismo zen y el taoísmo hicieron también sus aportaciones, se habla de los símbolos chinos wuji (el círculo del no comienzo) y taijitu (yin y yang o símbolo de diferenciación progresivo en opuestos), ambos símbolos le dan un sentido particular a la Gestalt, que significan “yendo más lento” y “ponerse en contacto con”. Se habla de paradojas asociadas a la terapia Gestalt, como: el parecido de lo no parecido, en la cual los opuestos dentro de un mismo contexto están más unidos que cualquier opuesto en relación con otro elemento fuera de contexto, la paradoja del cambio refiere que uno crece siendo más de lo que uno es y no tratando de ser diferente. En este sentido Perls (1976) afirmaba que se puede trascender sólo a través de sí mismo y su naturaleza, donde no se puede ser otra cosa ajena a ella, de tal manera que el ser humano debe conocerla y dejarla que fluya, se desarrolle y sea. Para la terapia gestáltica el sujeto debe intentar percibirse tal como es y no como debería o podría haber sido, aceptándose a sí mismo. Este aspecto se denomina en terminología gestáltica el desarrollo óptimo del autoapoyo.

En el taoísmo no se enfatiza la importancia del pensar para evitar la intelectualización y racionalización de la misma manera que se plantea en la terapia de Perls. Sin embargo, cabe mencionar que la meditación, aunque es una de las técnicas más importantes de taoísmo fue descartada y no integrada por Perls, debido a que consideraba que esta conducía a la catatonía (Castanedo, 1997a).

De acuerdo con Castanedo la terapia Gestalt se basa en los fenómenos que surgen a partir de la experiencia, presentando así un enfoque de campo, donde campo es el todo en el que las partes están en relación y correspondencia inmediata con otras. Como fenómeno figura-fondo para la teoría de campo todos los acontecimientos y cosas se constituyen a razón de las condiciones de campo (organismo y ambiente) a partir de las necesidades del preceptor.

Perls también retomó la premisa de Smuts (en Latner, 1994) que refiere a la naturaleza como un todo unificado o coherente. Presentó una concepción holística del hombre tomando en cuenta el funcionamiento de su cuerpo, emociones, pensamientos, cultura, expresiones sociales, como un todo unificado de tal manera que la terapia Gestalt plantea un proceso cambiante de actividad coordinadora donde los elementos del universo (orgánicos e inorgánicos) existen juntos.

Finalmente, otros dos conceptos que integró Perls fueron la indiferencia creativa de Friedlander y el psicodrama de Jacob Moreno. El primero se refiere al concepto de polaridades donde cada acontecimiento consta de un punto cero a partir del cual surge la diferencia de los contrarios, los cuales en sus contextos de muestran una gran afinidad por el otro, el punto de unión es el punto medio, donde ambos se neutralizan. El segundo introduce la actividad de la experiencia, centra su importancia en lo corporal, la expresión de emociones espontánea, la dramática de sentimientos y al intercambio de roles de terapia, por ejemplo, el recurso de la silla vacía fue creado por Moreno y retomado en terapia Gestalt.

El término "terapia Gestalt" fue publicado por primera vez en 1951, por Perls, Hefferline y Goodman, como título del libro "Terapia Gestalt: Excitación de la personalidad humana", dicho documento comento fue producto del trabajo de tales autores, pues el documento fue redactado por Perls, la aplicación práctica del volumen I fue llevada a cabo por Hefferline, y el desarrollo y elaboración del material del volumen II fue

realizado por Goodman. Mediante este trabajo de colaboración desarrollaron la teoría y método de la aplicación de la psicoterapia Gestalt (Perls et al 1951).

Como se señaló anteriormente, para Perls et al. (1951) la terapia Gestalt, parte de la Psicología de la Gestalt, la cual señala que el sin número de información que se presenta a través del entorno está organizada y formada por el perceptor, en “totalidades” que tienen forma y estructura típica, y dichas totalidades son estructuradas subjetivamente y están compuestas por la experiencia de una persona, dichas totalidades son llamadas “*Gestalts*”, las cuales se generan por la influencia de las necesidades, apetitos, impulsos, e intereses de una persona, introduciendo el concepto subjetivo de que se crea a medias lo que se percibe y se le da un nuevo impacto emocional, de tal manera que en cualquier experiencia humana, existe un elemento subjetivo por medio del cual no es posible que dos personas experimenten la misma realidad .

En este sentido, la terapia gestáltica al enfatizar el continuo de la conciencia de uno mismo y del mundo se convierte en una forma de vida y de sentir que parte de la experiencia propia. Intenta integrar la personalidad fragmentada o dividida. Para ello se sirve de un enfoque no interpretativo que tiene lugar en el aquí y ahora (Perls, 1975). Desde esta concepción se realiza el presente, el aquí y el ahora, la terapia de Perls intenta aplicar las teorías de la Gestalt, buscándose que el sujeto descubra y experimente nuevas vías de actuación a través de la autorregulación y formación de *Gestalten* con base en la satisfacción adecuada de las necesidades (Perls et al. 1951). De tal manera que, la Gestalt como un proceso de aprender a ser por medio de la propia experiencia percibida y tomada como respuesta en el sentido de responsabilidad, de tal manera que se sea capaz de percatarse de sí mismo y del otro a la vez (Perls, 1976).

Resulta importante enfatizar que la terapia Gestalt integró diferentes teorías para consolidar una nueva propuesta en la que su premisa básica se reduce a la totalidad, al trabajo del ser humano holísticamente como unidad y no como partes divididas aisladas, pero con una particularidad, hace énfasis en la atención al vivir, sentir y reconocer en sí

mismo sus emociones como parte de ese todo, de tal manera que si se adolece de la experiencia en algunos de estos aspectos se generan *Gestalts* inconclusas impidiendo así que el organismo se encuentre sano. Dónde un organismo sano es aquel que es capaz de entrar en contacto consigo mismo y con la realidad (Perls, 1998). Por tales motivos la presente tesis se basa en sus principios teóricos y está dirigida a niños, quienes gracias a su naturaleza espontánea viven intensamente sus emociones pero que quizá no son capaces de reconocer y expresar su sentir en la realidad que los rodea.

Las premisas de la psicoterapia Gestalt fueron de suma importancia en su época que, si bien no fueron del todo bien recibidos en un primer momento, posteriormente generaron una cantidad inimaginable de seguidores teóricos y clientes, que en la actualidad siguen siendo un referente en la atención psicológica.

1.3 Principales representantes teóricos de la psicoterapia Gestalt

Para contextualizar la terapia Gestalt y facilitar su entendimiento, a continuación, se presenta una revisión de los principales autores que la influenciaron, sin embargo, Perls es el eje central de la misma ya que logró integrar y consolidar la terapia en una unidad, por lo que se presentará su vida y obra haciendo énfasis en las aportaciones e influencias que diversos autores tuvieron en él y en consecuencia la construcción de la psicoterapia.

De acuerdo con Castañedo (1997a) Friedrich Solomon Perls, mayormente conocido como Fritz Perls, a quien se le atribuye la creación de la terapia Gestalt, nació el 8 julio de 1893 en Alemania en la provincia de Ansbacher Strasse, fue hijo de padres judíos y tenía dos hermanos, de joven tenía afinidad por el arte y el teatro —dicho interés marcaría su terapia, expresada por medio del lenguaje corporal— no obstante, estudió medicina.

Sus estudios se vieron truncados por el inicio de la Primera Guerra Mundial y para 1916, se enlistó como voluntario de la Cruz Roja, al concluir la guerra continuó sus

estudios de medicina y se especializó en psiquiatría. Sin embargo, los estragos de la guerra quedarían marcados en su existir: "La vida en la agonía de los fosos: horror de vivir y horror de morir", hace referencia a ese suceso como una de las peores experiencias de su vida (Peñarrubia, 1998).

A mediados de 1920, Perls inicia su primer análisis como paciente de Karen Horney, sumamente interesado por el psicoanálisis se plantea formarse como psicoanalista y comienza a introducirse y relacionarse con personas inmersas en este círculo.

Trabajando en el área de psiquiatría del Instituto para soldados con lesiones cerebrales conoce y asiste a Goldstein psiquiatra prusiano, quién fue el primer teórico en aplicar las nociones de la psicología de la Gestalt al campo práctico de la psicoterapia. Una de sus grandes aportaciones —que fuera retomada más adelante por Perls e integrada a la terapia Gestalt— fue la teoría organísmica demostrando que las leyes de la percepción iban más allá de su estudio en un laboratorio y que estas no se limitaban a fenómenos fisiológicos, sino que eran aplicables para estudiar y entender el organismo como un todo. Goldstein desarrolló inicialmente el concepto de autorrealización organísmica aplicado en psicoterapia (Quitmann, 1989).

Posteriormente Perls trabajó en el Instituto de psicología de Frankfurt dónde conoció a Lore Posner, conocida actualmente como Laura Perls psicoanalista de profesión —quien sería su esposa, madre de sus dos hijos y colega—. Las aportaciones de Laura Perls fueron continuas de suma importancia a lo largo de la carrera de Perls.

En 1926 se muda a Viena y continúa su terapia con Clara Appel, es en esta ciudad donde comienza a ejercer bajo la supervisión de los psicoanalistas Edward Hitschmann y Helen Deutsch. Finalmente, en 1928 regresa a Berlín y continúa su análisis con Eugene Harnik psicoanalista ortodoxo húngaro, sin embargo, poco convencido de su terapia y por sugerencia de Horney, con quien mantiene contacto, llega a su cuarto psicoanalista Wilhelm Reich de origen austrohúngaro. De su formación como terapeuta y paciente es

importante la influencia que tuvo Reich en él, ya que retoma principalmente la regla de que los recuerdos deben estar acompañados del afecto apropiado que, si bien esta premisa fue planteada por Freud, es Reich quien la toma como un elemento esencial en su terapia. Asimismo, retoma la noción de los mecanismos de defensa (principalmente el de evasión), el concepto de resistencia y el trabajo con los sueños, los cuales integraría a la terapia Gestalt (Burga, 1981).

Sin embargo, su vida se vio afectada debido a la persecución Nazi por lo que cruzó a Holanda y su familia se quedó al sur de Alemania, evidentemente fueron tiempos difíciles para él, su familia y la población judía. Finalmente en 1933 gracias a una propuesta para trabajar como psicoanalista se muda con su familia a Johannesburgo, Sudáfrica y ahí conoce al Primer Ministro de la Unión Sudafricana, Jan Smuts quien desarrolló el concepto de holismo —este marcaría contundentemente a Perls— de acuerdo con su libro “*Holism and evolution*” (Holismo y evolución) es la tendencia de la naturaleza a crear sistemas complejos por medio de la evolución creadora, que por sí mismos son más complejos que la suma de sus partes aisladas. Conceptualizando que el holismo se define globalmente por el pensamiento, el cual explica sus partes y funciones a partir del todo (Velásquez, 2001).

Peñarrubia (1998) menciona que durante su estancia en Johannesburgo junto con Laura Perls funda el Instituto Sudafricano de Psicoanálisis y escribe su primer libro “*Ego, hunger and aggression: A revision of Freud's theory and method*” (Yo, hambre y agresión: Una revisión de la teoría y método de Freud), publicado en 1942 en Durban. Es importante mencionar que Laura Perls, a pesar de no aparecer como coautora, tiene una participación activa y escribe uno de los capítulos. En este documento se plasman las bases de la terapia Gestalt, mismo que le dedica a Wertheimer por su gran influencia.

Al iniciarse la Segunda Guerra Mundial y con 46 años de edad decide enlistarse como médico en la armada y dónde ejerce cuatro años como psiquiatra. Terminada la época de guerras y con grandes expectativas debido al auge de la psicología en Estados Unidos de América se muda en 1946 a New York, donde conoce a Paul Goodman —con quien

comparte grandes intereses y coincidencias en su forma de comprender al ser humano y a la sociedad— y a Ralph Hefferline; con ellos trabaja y cinco años más tarde escribe y publica su obra central “*Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*” (Terapia Gestalt: Emoción y crecimiento en la personalidad humana) en el Instituto de Gestalt de Nueva York (Peñarrubia, 1998).

Velásquez (2001) menciona que la carrera de Perls continúa siendo fructífera y la terapia Gestalt toma fuerza en Estados Unidos de América fundando en 1953 el Instituto de Gestalt en Cleveland, ambos centros eran dirigidos por Laura Perls y sus colaboradores. Del Instituto de Cleveland saldrá la segunda generación de Gestaltistas: Joseph Zinker, Erving y Miriam Polster.

En 1956 se separa de Laura Perls y se va a vivir a Miami. Posteriormente en 1966 cambia su residencia a California e inaugura uno de los institutos más importantes de terapia Gestalt: el Instituto Esalen –colaboran con él William Schutz y Virginia Satir– en él trabaja activamente dando cursos de terapia.

Para 1969 se muda a Canadá y publica “*Gestalt Therapy Verbatim*” (Sueños y existencia) y poco más tarde “*In and out of the garbage pail*” (Dentro y fuera del tarro de la basura). Este segundo libro puede ser considerado el más grande y personal de sus obras ya que es autobiográfico y en él deja expuesta su personalidad, pensamientos, vanidades y temores. Es un año muy activo ya que también funda en Vancouver El Instituto Gestáltico de Lago Cowichan (Velásquez, 2001).

Con un estado de salud muy deteriorado, es ingresado al hospital en Chicago donde fallece el 14 de marzo de 1970 debido a un paro cardíaco.

La vida de Fritz Perls es por demás interesante y en ella se puede percibir el sin número de ideologías que lo influenciaron en la construcción de la terapia Gestalt, sin duda fue un gran teórico y terapeuta.

1.4 Fundamentos teóricos y principios de la psicoterapia Gestalt.

La terapia Gestalt, trabaja a partir de las principales premisas de la psicología de la Gestalt, la relación de la figura y del fondo, la fuerza organizativa y activa de las totalidades significativas y la tendencia natural a la simplicidad de la forma, la propensión de las situaciones inacabadas a completarse a sí mismas. Por lo que, para la terapia Gestalt, es de suma importancia analizar desde un enfoque unitario, el campo sociocultural, animal y físico, a partir de cualquier experiencia concreta. Destacando la relación dinámica de la figura y del fondo, donde los impulsos hacen que una figura se transforme rápidamente en fondo para que surja la figura siguiente, hasta que se produzca el contacto, de tal manera que la situación vital esté verdaderamente concluida. En este proceso, cabe señalar que el *self* es una frontera de contacto, y su finalidad consiste en formar figuras y fondos, de tal manera que el *self* es puramente integrador, ya que este genera la integración total organismo/entorno, y juega un papel indispensable en el descubrimiento y la construcción de los significados mediante los cuales crecemos. En este sentido, la psicoterapia Gestalt, se enfoca en la estructura de la situación real, preservando la integridad de lo real y encontrando la relación intrínseca de los factores socioculturales, animales y físicos, experimentar y promover el poder creativo del paciente para volver a integrar sus partes disociadas (Perls et al, 1951).

Perls et al (1951) señaló que “todo contacto es creativo y dinámico, es el ajuste creativo entre el organismo y el entorno, la respuesta consciente en el campo a la vez como orientación y como manipulación, es el agente de crecimiento en el campo” (p. 9). De tal manera que, la Psicología es el estudio de los ajustes creativos, donde su objeto de estudio es la transición entre la novedad y la rutina cuyo resultado es la asimilación y el crecimiento, y en consecuencia ayuda a las personas a recuperar las partes perdidas de su personalidad y a trabajar con ellas como una totalidad.

Cabe apuntar que, el contacto es la realidad más simple e inmediata, ya que si una persona más allá de solo limitarse a mirar los objetos que tiene delante, es capaz de hacerse

consciente del hecho de que no solo son objetos en el campo visual, es decir, es consciente a nivel sensorial donde la frontera-contacto es la que la enraíza en la realidad, y en esta frontera es donde se experimentan como estructuras unificadas. El contacto, es la actividad que tiene como resultado la asimilación y el crecimiento. En consecuencia la Psicología Gestalt estudia la operación de la frontera-contacto en el campo organismo/entorno. En la frontera-contacto, es donde tiene lugar la experiencia, la cual no separa al organismo de su entorno, más bien limita al organismo, lo contiene y o protege, y al mismo tiempo toca el entorno. En este sentido cabe apuntar que todas las actividades de contactar el entorno, se dan a través de la experiencia, dichas totalidades de la experiencia son estructuradas, definidas y unificadas (Perls et al, 1951)

El contacto, consiste en la formación de una figura de interés que se destaca contra un fondo o contexto de campo organismo/entorno. Donde la figura (Gestalt) en la consciencia inmediata (*awareness*) es una percepción, una imagen clara y vívida, en el comportamiento motor es el movimiento energético y gracioso, que tiene un ritmo, una continuidad, etc. En los dos casos, la necesidad y la energía del organismo, así como las posibilidades del entorno, son incorporadas y unificadas en la figura. El proceso de formación figura/fondo es dinámico, en él las necesidades y los recursos del campo prestan progresivamente sus poderes al interés, a la intensidad y a la fuerza de figura dominante. Cabe apuntar que, la figura, es específicamente psicológica: tiene propiedades específicas observables de intensidad, claridad, unidad, fascinación, gracia, vigor, flexibilidad, etc., es decir, existe la realidad en la experiencia. El contacto en este punto conlleva una excitación creciente, llena de sentimiento y de implicación (Perls et al, 1951).

Por medio de la terapia Gestalt, se recupera y reintegra la experiencia y funcionamiento, que en algún momento fueron rechazados. Al negar los sentimientos y la manera natural de su ser, el ser humano se vuelve estructurado y artificial, se interrumpe el flujo de energía que nutre el ser orgánico, renunciando a una parte de sí mismo. Perls (1975) afirma que una forma de recuperar esta energía y poder perdido, es encontrar una manera de entrar en contacto nuevamente con el ser rechazado. Se debe estar dispuesto a

permitir otra vez la consciencia prohibida y aceptar e integrar los sentimientos y la conducta que se han transformado en una resistencia. Para lograrlo debe aplicar su metodología —conjunto de sistemas basada en principios por medio de los cuales funciona una actividad— la cual tiene como base la homeostasis y la autorregulación orgánica.

De tal manera que, la homeostasis es el proceso por medio del cual el organismo satisface sus necesidades y se mantiene. Dichas necesidades parten del momento presente, en el aquí y el ahora, donde el cliente para poder identificar la necesidad debe saber y aceptar lo que es en ese momento.

Por su parte, en terapia al principio homeostático se le conoce como autorregulación del organismo. Cuando el ser humano tiene una serie de necesidades simultáneamente, este tiende a resolver primero la más urgente, jerarquiza. De tal manera que, el proceso de contacto y el desarrollo de la consciencia inmediata de la realidad, se da ante una necesidad dominante que se convierte en figura, en tanto que las necesidades menores retroceden al fondo. Para satisfacer esas necesidades, invariablemente el cuerpo debe ser capaz de sentir y vivir experiencias de las necesidades que descubre en sí mismo (Perls et al, 1951 y Polster, 1976).

En este tenor Zinker (1991) en su libro “El proceso creativo de la experiencia” extiende el ciclo de contacto de Perls de cinco a siete fases, dividiendo el flujo de la experiencia en partes, de tal manera que este se repetirá mientras las Gestalten se completan. En consecuencia, el terapeuta debe detectar los bloqueos, interrupciones y resistencias, situando al paciente en una de las seis fases activas y acompañándolo a llegar a la fase de cierre o reposo (Castanedo 1997b). Las fases son las siguientes:

1. Sensación: Las sensaciones del organismo son internas y externas.
 - a. Internas son: propioceptivas (partes del cuerpo), cinestésicas (movimiento), viscerales (tener hambre, sentirse lleno, latidos del corazón, etc.) y pensamientos, ideas, imágenes visuales.

- b. Externas: Se refieren a lo percibido por en el entorno por medio de los sentidos: visión, audición, tacto, gusto y olfato.
2. Conciencia o darse cuenta (también conocido en inglés como *awareness*) es uno de los conceptos más relevantes dentro de la terapia Gestalt. Este radica en poner atención a las sensaciones y organizarlas. Si el organismo bloquea sus sensaciones es imposible que llegue a completar el ciclo o concluir situaciones. De tal forma que la toma de conciencia es una propiedad de la Gestalt que conduce a la integración creativa del problema. Por su parte Latner (1994) define “el darse cuenta” como un aspecto final del funcionamiento sano de un individuo; para él significa captar con todos los sentidos el mundo fenomenológico, interno y externo, tal y como este es y ocurre.

En este sentido Castanedo (1997a) presenta tres tipos de “darse cuenta”:

- a. Darse cuenta del mundo o zona externa: Relacionado con el contacto sensorial. Permite ponerse en contacto con objetos y acontecimientos del mundo que nos rodea, más allá del cuerpo físico.
- b. Darse cuenta de sí mismo o zona interna: Comprende todas aquellas sensaciones, emociones y sentimientos que ocurren dentro de la persona.
- c. Darse cuenta de la fantasía o zona intermedia: Refiere toda actividad mental que permita ponerse en contacto con las fantasías (pensar, imaginar, planificar, recordar, etcétera).

En consecuencia, “darse cuenta” consiste en poner atención a las sensaciones y organizarlas, cuando se toma conciencia de las emociones que se tienen en el aquí y el ahora, dando paso inmediato a la movilización de energía.

3. Movilización de energía: Sirve para adoptar una conducta más adaptativa, ya que cuando surge un bloque entre esta fase y la acción, la persona puede movilizarse, pero no aplicar su energía al fin de una actividad que lo lleve a conseguir lo que desea. La tarea del terapeuta será, tornar creíbles y denotar las necesidades, localizando los sistemas de energía que hay detrás de ellas y llevar tales

convicciones y necesidades al campo de la acción moviendo esa energía (Castanedo, 1997a).

4. **Excitación:** Como la carga de energía, fenómeno que se da debido a la energía que se ha movilizado en persona (Castanedo 1997a), la excitación comúnmente se reporta a través de la actividad psicofisiológica y se evidencia psicológicamente como un estado de inquietud interna que Perls hace equivalente a emoción. Denota una carga tensional básica propia de una figura claramente conformada sobre un fondo perceptual (Perls, 1975).
5. **Acción:** La conducta concreta que realiza el organismo para cerrar de manera satisfactoria la Gestalt. La acción permite manipular el medio para establecer contacto.
6. **Contacto o retirada:** Significa estar completamente inmerso en la experiencia presente que transcurre en el aquí y ahora, este no se limita a una interrelación de persona, ya que se extiende a los alimentos, música, naturaleza, en fin, a todo lo que implica el área sensorial y emocional. Si este contacto es activo proporciona satisfacción en la persona que lo establece (Castanedo, 1997a).
7. **Retirada o reposo:** Cuando el organismo entra en reposo de la experiencia vivida, se retira. Retirada que requiere antes que haya dado el contacto. Entonces comienza otro ciclo o Gestalt que se iniciará con una nueva sensación (Castanedo, 1997a).

El organismo repetirá este ciclo toda vez que una Gestalt necesite ser completada. Logrando así que el hombre pueda vivir en contacto con “su” sociedad, no siendo tragado por ella, ni viviendo alejado, sino siendo un hombre bien integrado. La meta de la terapia es crear a tales hombres (Patterson, 1959).

El cliente debe entrar en contacto con aquellas Gestalten incompletas, las que busca rellenar con papeles sociales falsos que le dejan exhausto y perdido, de manera que las pueda completar de acuerdo con lo que realmente es, para eliminar la tensión que los procesos incompletos o falsos cierres le provocan. Cabe anotar al respecto de la

consciencia, que en terapia Gestalt se refiere a la forma en la que se perciben aspectos de la experiencia. A diferencia de otros enfoques que se concentran en el ¿por qué? el ser humano se comporta como lo hace, la terapia Gestalt se interesa en descubrir ¿qué? se hace y ¿cómo? se hace (Latner, 1994 y Castanedo, 2002).

En este sentido, como se ha mencionado que uno de los principios fundamentales en la psicología Gestalt es la tendencia a la completitud de las formas, en el aspecto psicológico, la finalidad es completar propiamente una Gestalt, es decir que una persona se perciba plena, completa. Sin embargo, Ginger y Ginger (1993), mencionan que las cosas en la práctica no son tan simples y pueden ser numerosas las Gestalt inacabadas, los ciclos interrumpidos por una perturbación en la frontera contacto (de origen interno o externo) del cliente que no permiten un desenvolvimiento libre del sí mismo. Estos mecanismos de defensa o evitación pueden ser sanos o patológicos según su intensidad, flexibilidad y oportunidad de intervención o manifestación.

En este tenor, Zinker (1991) refiere la existencia de diversas interrupciones, como resistencias al contacto que impiden que el ciclo transcurra, la acumulación de estas genera un acopio de asuntos inconclusos, de tal manera que la resistencia es un bloqueador de la energía. Estos procesos son:

1. Confluencia: Confluir, juntarse. Consiste en estar de acuerdo con lo que otros piensen y digan, su potencial existencial y creativo están considerablemente disminuidos por el hecho de que escapan a la confrontación dejándose llevar y juntarse con los demás como si se fuera una unidad.
2. Introyección: Poner dentro. Es el mecanismo mediante el cual se incorpora dentro de la persona, patrones, actitudes, modos de actuar y pensar que no son verdaderamente suyos, sino que fueron adoptados a partir de los sistemas socioculturales que lo rodean. En la introyección se ha corrido el límite entre la persona y el mundo que ya casi no queda nada de sí mismo, de tal manera que se es gobernado por los “debería” morales de otros.

3. **Deflectar:** Desviar. Refiere a todas aquellas acciones que lleva a cabo la persona para redirigir lo que emerge en el aquí y el ahora, de tal suerte que modifica el curso de una conversación para evitar llegar al fondo de una situación y no tener que encontrarse directamente con una persona o situación indeseable.
4. **Retroflectar:** Volver la hostilidad contra sí mismo. En este caso la necesidad ha sido identificada y la excitación ha dirigido al organismo hacia su objetivo, se está preparado para la acción y el contacto, sin embargo, si en ese momento el organismo no siente el apoyo del ambiente, este se detiene y orienta la acción contra sí mismo, es decir, en lugar de nutrirse de la energía del mundo, carcome la suya propia.
5. **Proyectar:** Proyector. Mecanismo por medio del cual, la persona evita hacer frente a su propia realidad. Una persona es el proyector y la otra es la pantalla donde aparecen las características de la primera, los rasgos de su personalidad, lo que quiere y lo que detesta de ella misma, son proyectados en el otro.

Sin embargo, Ginger y Ginger (1993) precisan que la terapia Gestalt a diferencia de otros enfoques no tiene como fin atacar, vencer o sobrepasar las resistencias, sino volverlas más conscientes y de esta forma más adaptadas a las situaciones del momento. En terapia se buscará señalarlas a fin de volverlas más explícitas. Cabe recalcar que estos procesos frecuentemente son una reacción sana como resultado de la adaptación, solo su exacerbación o su persistencia en momentos inapropiados constituirán un comportamiento neurótico.

Para concluir, la terapia Gestalt se ocupa de lo que sucede entre el organismo y el medio ambiente biológico y social, en esta relación, ocurre la experiencia por medio del cuerpo y las emociones, dependiendo de cómo el cliente se experimente a sí mismo y se permita trabajar en el presente. De tal forma el terapeuta Gestalt busca estar continuamente en contacto con el cómo ocurren los sucesos del presente (Baumgardner, 2003). Diversos autores han desarrollado sistemas de diagnósticos fenomenológicos que permiten determinar exactamente en qué parte del ciclo se encuentra bloqueada la persona. Cabe

mencionar que, dichos instrumentos no serán presentados, toda vez que el presente trabajo no expone un caso clínico.

1.5 Técnicas de la psicoterapia Gestalt.

De forma general, los principios teóricos de la terapia Gestalt ayudan al cliente a analizar el proceso de la conducta insatisfecha o inconclusa adquiriendo así la toma de conciencia para situaciones futuras y pueda lograr así, su autorrealización (Castanedo 1997a).

Para lograr sus objetivos, la terapia hace uso de técnicas o juegos, ya sea aplicados de forma individual o grupal, mediante las cuales busca abrir *Gestalts* que permitan la autorregulación de las personas, siempre haciendo énfasis en las sensaciones y emociones del cuerpo, promoviendo el vivir, sentir, hacer, la expresión y la experiencia sensorial. Sin duda el cariz vivencial es un pilar fundamental del proceso terapéutico (Burga, 1981).

La directriz bajo la que se rigen las reglas en Gestalt, nunca serán órdenes, sino más bien oraciones que le permitan unificar el pensamiento y sentimientos. De acuerdo con Burga, estas son los medios más eficaces para el trabajo con las resistencias, las cuales promoverán “el darse cuenta”, de tal manera que queden expuestas cuan sutiles son las formas con las que evita ponerse en contacto consigo mismo y experimentarse.

Invariablemente, las técnicas aplicadas en la práctica son principalmente vivenciales y teóricamente de acuerdo con Naranjo (2002) pueden agruparse de forma general en tres grandes bloques:

1. Técnicas Supresivas: Tienen la finalidad de que el individuo deje de actuar lo que hace para así poder descubrir la experiencia que se oculta detrás de

determinada actividad. Salama (2006), menciona que el primer requisito para vivenciar lo que potencialmente podemos, es dejar de hacer alguna otra cosa, una serie de actividades, distintas a las de atender y expresar, mantienen a las personas tan ocupadas que apenas queda algo de atención para el momento que se está viviendo. Si se dejase de jugar los habituales juegos, se vería que el vivenciar ya no sería algo buscado sino algo que no podemos evitar. En las conversaciones comunes hay poco lugar para el aquí y el ahora, generalmente se relatan historias, de cosas que ya pasaron o lo que puede venir o bien se está haciendo algo, por lo que constituyen un acto de evitación del presente. No se sabe estar en el “no hacer, en la nada”. Sin embargo, la nada es nada mientras se está en la compulsión de hacer algo, una vez que se acepta la nada, todo se da por añadidura. De tal manera que la nada entonces se convierte en una pantalla sobre la que podemos ver todas las cosas, un fondo ante el cual surge libremente todas las figuras (Naranjo, 2002).

2. Técnicas Expresivas: El percatarse se puede incrementar con la supresión o la expresión. En el caso de las técnicas expresivas, el exagerar la expresión de un impulso es un enfoque efectivo del “darse cuenta”. El expresarse, es decir, el traducir los sentimientos y la comprensión de uno en acciones, formas o palabras es realizarse en el sentido literal: hacerse real, sin tal realización somos fantasma y sentimos la frustración de no estar totalmente vivos (Naranjo, 2002). Así la autoexpresión no es solo una forma de autopercatarse, sino un medio en sí mismo: la capacidad de expresarse, como la conciencia, es parte de la persona plenamente desarrollada, y por lo tanto un objetivo de la psicoterapia.

El objetivo de esta técnica es reunir energía suficiente para fortalecer el contenido del darse cuenta del paciente, ya sea sugiriendo la intensificación de la atención o exagerando la acción deliberadamente (Salama, 2006).

3. Técnicas integrativas: Son combinaciones de las técnicas anteriores, su objetivo primordial es el de integrar las partes alienadas del individuo. En términos generales, toda técnica expresiva es una técnica de integración, porque expresar significa traer al percatarse lo que estaba disociado de este o traer al dominio de la acción algo que la persona llevaba en su mente como un pensamiento, una imagen o sentimiento disociado y, por lo tanto, ineficaz.

El objetivo de la instrumentación de las técnicas en la terapia será ayudar a que el paciente identifique sus resistencias, promover la toma de conciencia de su quehacer, pensar y sentir, facilitando su proceso de maduración, al evidenciar momentos o situaciones de bloqueo, que se encuentren profundamente arraigados en su cuerpo y mente, indiscutiblemente, en el ser humano como totalidad.

Debido a la clara propiedad vivencial del juego, este facilita que el cliente centre su atención en sí mismo y en su relación con el entorno, propiciando así una mayor conciencia de la forma en la que se contacta con el mundo y promueve (en función de las necesidades) que los intercambios sean más gratificantes, de tal manera que es común que las técnicas aplicadas sean o tomen forma de juegos. La descripción de las técnicas aplicadas en la propuesta de taller, se describirán propiamente en el capítulo cuarto en el apartado que contiene las técnicas lúdicas de la psicología Gestalt.

Conforme el ser humano crece, las percepciones se convierten en totalidades cada vez más complejas, a las que se incorporan elementos tanto externos como internos, dando lugar al pensamiento adulto. Esto constituye de acuerdo con Castanedo (2002), el diálogo interno que se sostiene permanentemente con sí mismo, el cual describe todo lo que existe, incluido él mismo. El modo único, en que cada uno organiza sus percepciones, determinará cómo organizará de adulto sus pensamientos y por lo tanto su percepción de la realidad.

Por lo que, la infancia es un punto de partida de vital importancia ya que, como individuos, se comienza a organizar el todo a hacer conscientes y a jerarquizar las

necesidades. Para el objetivo que busca la presente tesis resulta fundamental conocer y analizar el desarrollo infantil, por lo que en el siguiente capítulo se presentan las diferentes perspectivas psicológicas que lo han estudiado y particularmente en las aportaciones que la terapia Gestalt ha hecho en este ámbito.

CAPÍTULO 2. DESARROLLO INFANTIL

- *“A los mayores les gustan las cifras.*

Cuando se les habla de un nuevo amigo, jamás preguntan sobre lo esencial del mismo.

Nunca se les ocurre preguntar:

¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere? ¿Le gusta coleccionar mariposas?

Pero en cambio preguntan:

¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?

Solamente con estos detalles creen conocerle.

Pero nosotros, que comprendemos la vida, nos burlamos de los números”.

Antoine De Saint Exupéry.

En un intento por comprender la complejidad del desarrollo humano, teóricos de la psicología han realizado aproximaciones para su entendimiento, que van desde el nacimiento y sus primeras etapas hasta la adultez y vejez.

Los primeros antecedentes planteados por la psicología evolutiva se remontan a los siglos XVII y XVIII, gracias a las aportaciones filosóficas sobre la naturaleza humana y su desarrollo. Por ejemplo, Rousseau afirmaba que el niño conoce a través de sensaciones que le permiten desarrollar el sentido de discernimiento, para así diferenciarse del mundo que lo rodea. Por otra parte, Locke hizo énfasis en los procesos de aprendizaje a partir de modelos mecanicistas y científicos, los cuales son parte inalienable de la tradición del empirismo puro, es decir, lo importante no es lo que existe en el organismo, sino lo que desde fuera le llega y lo moldea (Navarro y Pérez, 2011).

Un punto de partida clave para el estudio del desarrollo, en dicho tema indiscutiblemente Charles Darwin es el referente por excelencia con su “Teoría de la

evolución” y planteó la conducta del niño como parte de su naturaleza evolucionista. Este sentido, de acuerdo con Sanz (2012) uno de los primeros registros científicos de observaciones a bebés fue el realizado por Dietrich Tiedemann en Alemania en 1787, esta “biografía” contenía información de los dos primeros años y medio de vida y eran referentes a su conducta sensorial, motora, cognitiva y lenguaje. Desarrolló líneas de investigación dándoles un carácter científico a los diarios de bebés, en 1877 publicó sus notas del primer año de vida de su hijo, en el cual bosquejaba su desarrollo sensorial, cognitivo y emocional. Inspirado en los estudios de Darwin, Wilhelm Preyer en 1882 publicó el documento “Alma de niño” donde expuso una serie de normas para la observación científica de los niños, presentándolas como un área científica, un movimiento humanista y social. A partir de su trabajo ha llegado a considerársele, el creador del campo llamado embriología conductual de la Psicología ontogenética, asimismo, presentó el primer estudio científico sobre el desarrollo infantil.

No obstante, el estudio actual de la Psicología del desarrollo surge a mediados del siglo XX a través de los enfoques psicoanalíticos, evolucionista, socioculturales, conductistas y humanistas y Gestaltistas. Para los fines que busca este documento, en este capítulo como punto de referencia se presenta un bosquejo general de las perspectivas teóricas del desarrollo infantil, haciendo énfasis en los planteamientos realizados desde la psicoterapia Gestalt, así como los factores que intervienen en el desarrollo.

2.1 Perspectivas teóricas sobre el desarrollo infantil

La historia de la psicología del desarrollo humano o psicología evolutiva es extensa, sin embargo, propiamente a principios del siglo XX es cuando se producen grandes cambios y el interés se vuelca en un estudio más actual de esta disciplina. Esta centra su atención en la conducta humana asociada a cambios progresivos y temporalizados, de tal manera que estudia los cambios psicológicos que se producen —de forma general— con relación a la edad del individuo (Navarro y Pérez, 2011).

En este sentido, la psicología evolutiva estudia y muestra las principales teorías relativas al desarrollo humano que alrededor de 1969 presentaban modelos organísmicos, es decir, se puso énfasis en los procesos internos más allá que en los estímulos externos — contrario a los planteamientos de Locke—, de tal manera que el desarrollo se da a partir de una necesidad evolutiva, donde dicho proceso está orientado a la consecución de un fin específico para el organismo, ante estos postulados se percibe una clara influencia de la teoría Darwiniana, dónde la misma influencia es posible percibirla en los trabajos de Freud y Piaget, quienes fueron los autores más representativos de este modelo. Cabe anotar que en sus inicios el primero tenía una formación como neurólogo y el segundo como biólogo.

En definitiva, el trabajo realizado por Freud en el quehacer terapéutico fue extenso, sin embargo, de acuerdo con Navarro y Pérez (2011) a partir de su trabajo psicoanalítico con pacientes adultos se puede llegar a tres conclusiones:

1. La estructura psíquica se divide en consciente e inconsciente, siendo que los problemas tienen raíces inconscientes, de tal manera que estos no pueden ser percibidos por el Sujeto de análisis, motivo por el cuál a través del método psicoanalítico se le permitiría al inconsciente manifestarse en la conciencia, con la menor interferencia posible.
2. Conflictos sexuales, los problemas de personalidad de los Sujetos tienen un origen o están relacionados con dificultades para satisfacer los deseos sexuales en las relaciones interpersonales.
3. Existencia de la sexualidad infantil, los problemas psicológicos de los adultos son originados en la infancia y son producto de las dificultades de los niños para satisfacer sus deseos de naturaleza sexual, dichas insatisfacciones quedan en el inconsciente, las cuales mediante el psicoanálisis el Sujeto es capaz de liberar esas tensiones y en consecuencia sus problemas. Planteó cinco etapas del desarrollo psicosexual:

- a) Etapa oral (del nacimiento a los doce meses) reconoce al área bucal como fuente primaria de placer.
- b) Etapa anal (de los doce meses a los tres años) la zona anal, se convierte en el centro de experiencias gratificadoras y frustrantes enfatizando en el control de esfínteres.
- c) Etapa fálica (de los tres a los cinco años) los genitales son identificados y se convierten en zonas erógenas dominantes, se inicia la masturbación en el niño y la niña al notar la carencia de pene en su cuerpo lo ve como un defecto. Los Complejos de Edipo, Electra y castración, pueden tener origen en este periodo.
- d) Etapa de latencia (de los cinco a los ocho años) el desarrollo sexual pasa por un periodo de detención o una regresión, de tal manera que la libido pierde su objetivo genital, se imponen principios morales que hacen posible la adquisición de la cultura, el desarrollo de amistades, valores y roles sociales.
- e) Etapa genital (posterior a los doce años o a la pubertad). La libido se reactiva y con ella los impulsos sexuales. Se produce la genitalización de la propia adultez. La libido se orienta hacia la relación heterosexual extra familiar, característica de los adultos.

Freud, bosquejó dichas etapas a partir del psicoanálisis de adultos, ya que el psicoanálisis infantil fue estudiado y aplicado por psicoanalistas de segunda y tercera generación.

De acuerdo con lo mencionado el capítulo anterior, Perls —fundador de la psicoterapia Gestalt— si bien en un inicio tuvo formación psicoanalista y fue analizado bajo esta perspectiva, este criticó duramente el modelo freudiano ortodoxo por centrarse en el pasado, trabajar aspectos psicológicos como si fueran aislados y hacer demasiado énfasis en la sexualidad. Asimismo, consideraba que enfocaba en el pasado como causante de la enfermedad y no toma en cuenta que se puede trabajar con las partes sanas del paciente. Un

punto relevante también fue que a partir de este modelo no se establece contacto directo con el paciente por lo que el aspecto de la expresión corporal queda nulificado. Sin embargo, como también ya se mencionó, retomó algunos de los enfoques que Reich propios de la terapia Psicoanalista (Castanedo, 1997a).

Por otra parte, una de las teorías inalienables al desarrollo es la teoría evolucionista de Piaget. La cual centró su teoría en el análisis y observaciones en un inicio en animales debido a su formación como Doctor en Ciencias Naturales (Navarro y Pérez, 2011), sin embargo, posteriormente durante su estancia en la Universidad de Zúrich tuvo oportunidad de integrar su visión biológica y filosófica a la Psicología.

Debido a su naturaleza biologicista comenzó a estudiar la inteligencia afirmando a partir de una Epistemología Genética de que esta (al igual que otras estructuras cognoscitivas) es adaptable y por tanto presenta procesos de organización dónde todo ser vivo necesita de organización para subsistir y en donde la adaptación es el proceso que requiere de organización para mejorar la integración con el medio. De tal manera que la inteligencia no se limita a contemplar sino a transformar a partir de las operaciones que consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras, siendo el lenguaje la estructura simbólica elemental (Álvarez, Molina, Monroy y Bernal, 2013).

De tal manera que el trabajo realizado por Piaget en el estudio del desarrollo cognitivo se fundamente en los siguientes conceptos (Navarro y Pérez, 2011):

- La inteligencia como el producto de una búsqueda constante del equilibrio del individuo en sus relaciones con el exterior, de tal manera que es una forma de adaptación biológica.
- El conocimiento es el resultado del intercambio individuo-objeto, tomando en cuenta sus características y la elaboración de la realidad.

A través de sus estudios determinó que el desarrollo surge a partir de estructuras mentales representativas del pensamiento las cuales son reguladas por elementos biológicos del desarrollo y de la influencia de factores de maduración. Dichas estructuras las catalogó en sensorio motrices, preoperacionales, concretas y abstractas las cuales se dan a partir de un ambiente social para que las potencialidades del sistema nervioso puedan desarrollarse (Piaget, 1985).

Todo acto dotado de inteligencia se considera que sucede a partir de la asimilación y la acomodación, dónde su origen es biológico y busca mantener un equilibrio entre sí. Estos elementos tienen su origen en el proceso de adaptación y buscan desarrollar estructuras cada vez más complejas que le permitan entender y manipular al ser humano en el mundo en el que vive. En la asimilación se suman conocimientos, objetos, eventos o situaciones dentro de estructuras mentales ya existentes y organizadas —pensamientos existentes— para responder a una nueva información. Mientras que, en la acomodación, las estructuras mentales ya existentes se reorganizan para dar cabida a nuevos conceptos, creando nuevas estructuras, de tal manera que por medio de la inteligencia el ser humano se adapta a las necesidades de la vida real (Álvarez y cols., 2003 y Nicolopoulou, 1993 en Vielma y Salas, 2000).

Piaget planteó al individuo como una unidad de análisis y a partir de esta afirmó que el desarrollo va de lo individual a lo social, de tal manera que las actividades infantiles suceden a partir de una construcción solitaria por medio de la cual los logros intelectuales son producto de sus estructuras mentales, sin embargo, enfatizó que la vida social es un elemento necesario para el desarrollo de la lógica y producto de esa interacción social se genera el conocimiento humano, producido a partir de una cooperación colectiva (Tudge y Winterhoff, 1993). En concreto el desarrollo va desde lo individual hasta lo social y colectivo.

La herencia genética, la interacción con el ambiente físico, la mediación sociocultural y los procesos de equilibración son los factores de integración mediante los cuales el

desarrollo pasa de estadios elementales a superiores. Asimismo, vislumbró que por medio de las acciones físicas y lógico matemáticas, el niño aprende y ambas son indispensables en el desarrollo cognoscitivo, destacando a la afectividad como elemento fundamental de la inteligencia y la conducta (Rodríguez, 1998).

El concepto de desarrollo desde la perspectiva piagetiana indistintamente estará estrechamente asociado al desarrollo infantil. Afirmando que estos conocen el mundo a través de sus propias acciones (experiencias físicas, lógicas y matemáticas) y su interrelación con estas de tal manera que la inteligencia proviene del exterior y su organización es consecuencia del lenguaje y los instrumentos simbólicos, tomando gradualmente conciencia de sí mismo y ubicándose como parte del todo (Piaget, 1970 en Vielma y Salas, 2000). En concreto, una de las grandes aportaciones y puntos de referencia evolutivo surge a partir del planteamiento de cuatro etapas intelectuales que parten de las estructuras sencillas y hasta llegar a las estructuras más complejas formadas por el niño, de tal manera que su secuencia es invariante y tienen una edad de referencia que las segmenta (Álvarez y cols. 2013 y Navarro y Pérez, 2011):

1. De 0 a 2 años etapa sensoriomotora, utiliza sus sentidos para conocer el mundo que le rodea. En un inicio es a través de sus reflejos, posteriormente combina sus capacidades sensoriales y motrices, preparándose para poder pensar con imágenes y conceptos.
2. De 2 a 6 o 7 años etapa preoperacional, interioriza las reacciones de la etapa anterior, originando las acciones mentales, que no son propiamente operacionales debido a que son vagas, inadecuadas y fastas de reversibilidad.
3. De 7 o a los 11 o 12 años etapa de las operaciones concretas, en niño ya no sólo usa el símbolo, es capaz de utilizarlo de manera lógica y a partir de la capacidad de conservar hace generalizaciones. Desarrolla la capacidad de conservar cantidades numéricas, materiales y superficies, es decir, comprende que la cantidad se mantiene, aunque se varíe su forma.

4. De 12 en adelante etapa de las operaciones formales, formula pensamientos abstractos o hipotéticos deductivos.

El tránsito de un estadio a otro depende de la maduración biológica como de la construcción de estructuras cognoscitivas que le permitan avanzar. De tal manera que el desarrollo es el resultado de la maduración biológica, la experiencia social y la experiencia con el mundo físico, factores que son coordinados por el equilibrio, quién juega un factor elemental en el proceso (Navarro y Pérez, 2011).

Es así que las contribuciones realizadas por Piaget a la concepción intelectual del niño fueron contundentes y actualmente son un referente en el estudio del desarrollo humano, independientemente que estas hayan sido planteadas a partir desde una perspectiva genética.

Si bien no existe una conexión directa entre la psicología de la Gestalt y los planteamientos piagetianos, es importante mencionar el trabajo realizado por Grau y Peiro (2000) el cual evidencia que existe una gran influencia de los principios de la Gestalt en Piaget. En su autobiografía Piaget señala “durante estos años (1921-1925) había descubierto la psicología de la Gestalt, tan cercana a mis nociones que concernían al papel de las totalidades (Piaget, 1971 p. 40) incluso en 1971 llega a decir que, si en su momento hubiera conocido a Wertheimer y Kohler, se hubiera hecho Gestaltista, esto se debe a que Piaget concibe la existencia en totalidades cualitativamente distintas de las partes, en todos los órdenes de la vida, lo cual de cierta manera es un fundamente básico de la teoría Gestalt. Es así que entre 1939 y 1945 realiza investigaciones con Lambercier relativas a la percepción y la inteligencia.

Grau y Peiro (2000) presentan el análisis desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa. Cuantitativamente ubica 164 menciones distribuidas en 20 referencias de las 33 obras realizadas por Piaget, encontrando mayor concordancia en el libro psicología de la

inteligencia. Sin embargo, resulta interesante el análisis cualitativo ya que este agrupa las 164 menciones en 3 aspectos:

- Teóricos conceptuales de la teoría, afirma que la totalidad no puede ser reducida a los elementos que la componen mientras se encuentre regida por sus propias leyes de organización o equilibrio. Asimismo concibe a la Gestalt dentro de su teoría del esquema donde un esquema “es una Gestalt que tiene una historia” (Piaget, 1985 p. 365) la cual surge a partir de la interacción de la forma con el contenido de tal forma que esta cambia se adapta a esquemas más variados y es en esa adaptación que se implican los procesos de asimilación y acomodación; sin embargo una diferencia sustancial es que el esquema es aplicable a una diversidad de objetos, es decir es generalizable en tanto que la Gestalt no lo es. Por otra parte, relaciona el concepto de totalidad social y de forma total o Gestalt, por medio de la teoría de la emergencia donde, el todo (la sociedad) no es el resultado de diversos elementos, sino que este integra propiedades a los elementos que ya lo estructuran (al individuo).
- Explicación perceptiva de la Gestalt, en este punto se encuentran discordancias entre la Gestalt y Piaget, de acuerdo con él, las estructuras perceptuales son genéticas y considera que estas son producto de una construcción progresiva de acomodaciones y asimilaciones, sin embargo, la Gestalt afirmaba a través de su investigación que las estructuras perceptivas son iguales de niño y adulto concibiendo la estructuración como inmediata y automática.
- Inteligencia, a partir de la Gestalt esta se explica cómo reestructuraciones inmediatas que comprenden al sujeto y a los objetos de manera total como un circuito, es decir es un estructuralismo sin génesis. Por otra parte, Piaget menciona que toda génesis tiene su origen en estructuras anteriores para poder así generar nuevas como una progresión que no tiene fin.

De tal manera que, si bien existieron puntos de encuentro o conceptos a fines en ambas teorías, existen discrepancias en sus planteamientos, donde cabe reconocer la importancia e influencia que generó la psicología Gestalt en los planteamientos expuestos por Piaget.

Indudablemente al hablar de aprendizaje, vienen a la mente los postulados realizados por la Psicología conductual, particularmente de Watson quien plantea al individuo como un elemento pasivo ya que este sólo responde a reflejos condicionados (estímulo-respuesta) a consecuencia de estímulos positivos o negativos, de tal manera que se basa en conductas observadas y medibles (Navarro y cols., 2011). Sin embargo, no se detallarán más elementos de esta perspectiva debido a que la psicología y psicoterapia Gestalt difieren de estos principios.

En otro tenor, comenzaron a plantearse las tendencias del pensamiento sociogenético e histórico cultural de los procesos de desarrollo, las cuales consideran que el ser humano desarrolla funciones tales como el lenguaje y el pensamiento a través del medio que les rodea (Navarro y Pérez, 2011).

Desde la perspectiva histórico cultural, Vygotsky centra su teoría en el origen y naturaleza social de las funciones psíquicas superiores en conjunto con la cultura, de tal manera que el funcionamiento mental del ser humano está supeditado a los procesos sociales y culturales que le rodeen (Tuvilste, 1982) estos elementos a su vez son determinantes para el desarrollo de la personalidad y concepción del mundo de un niño.

En el proceso de desarrollo se construye a partir de dos elementos: Los procesos elementales (de origen biológico) y las funciones psíquicas superiores (de naturaleza sociocultural), dicho planteamiento sostiene que los elementos genéticos no son determinantes en el proceso de desarrollo en tanto que los factores sociales son absolutamente determinantes en el mismo, de tal manera que el desarrollo depende de un tercero que funja como “mediador” en la formación de nuevos conceptos, estos nuevos

conceptos fueron llamados “zona de desarrollo próximo” el cual es definido, como las funciones intelectuales que están en proceso pero que aún no ha madurado, representando así lo que un niño puede llegar a lograr de forma independiente a través de la guía y del apoyo del mediador que lo guíe en la formación de nuevos conceptos (Vygotsky, 1962).

Vygotsky plantea la Ley de la doble formación de los procesos superiores, la cual consiste en que el infante aprende a regular sus procesos cognitivos por medio de la “interiorización” la cual es resultado interacción social y de las indicaciones externas (llamado regulación interpsicológica) de los adultos o del mediador más experimentado por medio de las cuales puede hacer o conocer, de tal manera que progresivamente pueda ser algo que conozca por sí mismo, sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica). A estas regulaciones se les conoce como funciones psico intelectivas y son conceptos fundamentales en la Psicología vygotskiana (Luria en Vielma y Salas, 2000).

De tal manera que el lenguaje es fundamental para completar la interiorización y se le conoce como instrumento de mediación semiótica, este mecanismo es mediante al cual el ser humano logra integrar a sí mismo los signos y símbolos que lo rodean, incorporando conocimientos elaborados y estructurados caracterizados por el conocimiento, social, cultural y científico.

Es así que el desarrollo es el resultado de las interacciones que generan entre la persona que aprende y de los mediadores culturales, en consecuencia, la educación de la naturaleza que sea es fundamental para el desarrollo psíquico. Cabe apuntar que Vygotsky no planteo una teoría del desarrollo relacionado con alguna edad o etapas, sino que generalizó el concepto cómo se planteó anteriormente y afirmó que conforme el ser humano crece y genera más interacciones sociales, los procesos psíquicos serían más complejos.

2.2 El niño en la Psicoterapia Gestalt

Los fundamentos de la teoría Gestalt hacen referencia a la percepción y la forma en la que el cerebro procesa esas *Gestalts*. Fritz Perls retomó algunos de sus elementos teóricos y desarrolló la psicoterapia Gestalt como intervención psicológica. En sus inicios esta propuesta metodológica fue dirigida y aplicada a adultos sin tomar como referencia el desarrollo humano y por tanto no se conceptualizó el desarrollo infantil. Es así que la psicoterapia Gestalt tiene una amplia experiencia en el abordaje terapéutico de adultos, sin embargo, con el tiempo las intervenciones y aplicaciones en la infancia fueron desarrolladas por Gestaltistas de la tercera y cuarta generación. Violeta Oaklander es pionera en realizar un trabajo teórico y práctico en este campo, utilizando los principios teóricos de la terapia Gestalt (Fernández, 2005). Debido a lo anterior, este apartado se enfocará en presentar la terapia gestáltica infantil.

Para Oaklander (1992) una forma de conceptualizar al niño es cuándo este viene al mundo con la habilidad de emplear todos sus recursos en pro un crecimiento y desarrollo sano, haciendo uso de todos sus sentidos para conocer al mundo. Este se vuelve consciente de su cuerpo y lo emplea en su medio ambiente. Es capaz de expresar sus emociones con congruencia para dar a conocer sus necesidades.

De esta manera el objetivo de la terapia Gestalt infantil consiste en el desarrollo saludable del niño, donde existe un funcionamiento armónico de sus sentidos, cuerpo, emociones e inteligencia, dicha terapia está centrada en que el niño aprenda a identificar en el aquí y el ahora –a nivel sensorial y emocional – las necesidades y deseos puntuales que tiene de manifestar su sentir, de tal manera que el facilitador buscará que encuentre y construya en sí mismo las herramientas emocionales que le ayudarán a cerrar situaciones inconclusas y enfrentar nuevas, es decir, a partir de vivir en el aquí y el ahora, el darse cuenta y el contacto consigo mismo, los otros y el ambiente que le rodean le permitirán al niño la transición de la infancia a la juventud (Castanedo, 1985).

Es así que, Oaklander trabaja con el niño a partir de la premisa de que el organismo es una totalidad, dónde este desde su nacimiento hace uso de cuerpo y sentidos para sobrevivir y después aprender de su mundo, toma conciencia de su propio cuerpo de tal manera que toca, agarra y explora objetos y personas, dando lugar a la expresión de sus emociones y sentimientos, los cuales algunas veces pueden ser expresadas a través polaridades (ríe-llora, rabia-alegría; felicidad-infelicidad, amor-odio, etc.), posteriormente de acuerdo a su desarrollo evolutivo aparece el lenguaje por medio del cual establece una comunicación más clara para expresar sus sentimientos necesidades, deseos, emociones y pensamientos con congruencia, de tal manera que a partir del principio de homeostasis o adaptación el infante se da cuenta de qué necesita, cómo puede conseguirlo y logra mantener el equilibrio en cuanto a la satisfacción de las necesidades que van surgiendo. Si todos estos elementos logran concretarse durante la infancia se dice que el niño logrará construir una personalidad sana la cual le permitirá establecer un adecuado contacto con sí mismo y en consecuencia será capaz de confiar en él y en su fuerza interna, lo que lo llevará a la autorrealización y adquirir un sentido de ser en el mundo que lo rodea (Oaklander, 1992).

Sin embargo, desafortunadamente estos procesos comúnmente son alterados por resistencias como introyecciones negativas –que afectan áreas de funcionamiento sensorial, corporal, emocional e intelectual– que pudieron ser generadas en cualquier momento de su infancia temprana, las cuales lo llevan a deflectar o desviar sus emociones inhibiéndole y no permitiéndole ser él mismo en consecuencia, baja autoestima la cual no le permite establecer un buen contacto el mundo exterior. Por otra parte, el niño hace de sí mismo lo que desearía hacer a los demás, se autocastiga y genera trastornos de índole psicossomáticos, es decir, retrofecta. Por su parte, la confluencia se da a partir de comportamientos sumisos, acepta a todo e imita a otros de tal manera que esto le imposibilita crear su propia identidad, asimismo, puede hacer uso de la proyección cuando atribuye a otros las emociones que él siente y se siente incapaz de reconocerlas como suyas de tal manera que se resiste a establecer contacto consigo mismo. En consecuencia, la presencia de alguna(s) de estas

resistencias bloqueará(n) el desarrollo emocional del niño frenando su propia integración y la consolidación de una identidad propia en su personalidad (Castanedo, 1982).

El trabajo terapéutico con el niño que presenta estas resistencias puede ser abordado a partir del ciclo de la experiencia planteado por Zinker (1991), dónde el terapeuta debe guiar al niño a que logre sentir y pueda llegar a la toma de conciencia de sí mismo, cuerpo, emociones y medio, de tal manera que este logre movilizar la energía, pase a la acción y establezca contacto. Resulta importante destacar que para que todas las fases del ciclo sean integradas en una Gestalt o totalidad deben tener lugar en el aquí y el ahora, ya que, a través de esto el niño será capaz de no desvirtuar su energía en situaciones que ya sucedieron o que aún no han sido, dado que el pasado ya no tiene solución y el futuro queda nulificado, ya que está a expensas del presente existencial (Castanedo, 1997a).

En este sentido, Fernández (2005) presentó una metodología para la intervención terapéutica infantil desde la perspectiva Gestalt, particularmente contextualizada a la cultura y valores de los mexicanos. La metodología se desarrolla en cuatro fases a) diagnóstico, b) inicial, c) intermedia y d) final. Durante la aplicación se destaca el papel del terapeuta como facilitador, introduciendo y acompañando al niño durante su proceso, promoviendo el darse cuenta durante y el pensamiento reflexivo, a través de objetivos de acuerdo al cliente. Dónde el terapeuta proporcionará los medios para el niño explore, experimente y sea consciente de su relación con el mundo que le rodea. Al tener un papel de guía el terapeuta no debe dar consejos, ni decidir por el infante, sino promover su autonomía, la toma de decisiones y asuma las consecuencias de las mismas. Como elemento fundamental buscará poner en contacto al niño con sus emociones en conflicto, por medio de juegos y ejercicios terapéuticos, que lo impulsen a estimular las habilidades detenidas en el proceso de desarrollo.

Como producto de la terapia se busca que el niño logre obtener no sólo autonomía física y emocional, reconociéndose como un ser social como parte del mundo, a través del lenguaje expresa y consigue satisfacer sus sentimientos, necesidades y deseos, con el tiempo logra comprender el punto de vista de otra persona sin perder el suyo propio logrando autonomía mental.

2.3 Factores relacionados con el desarrollo

De acuerdo con Navarro y Pérez (2011) el desarrollo físico y psicológico conforme va pasando el tiempo a partir del nacimiento tendrá cada vez menos dependencia a la maduración biológica, sin embargo, durante esta maduración existen cuatro factores que influyen en el desarrollo generando diferencias individuales en las personas, donde la cultura a la que pertenece estará determinada por el apego en contexto en el que el niño crece, de tal manera que su apego será diferente si pasa el primer año de vida con su familia o en una institución; el momento histórico en el que se produce el desarrollo en una determinada cultura, por ejemplo, la escolarización no ha existido siempre en la cultura, de tal manera que se debe admitir y tener presente la posibilidad de que el rol de adulto se asume a distintas edades dependiendo el lugar y momento en el que el niño crezca; los grupos sociales de pertenencia se ejemplifican con la facilidad para acceder o no a la escolarización y que pueden condicionar el desarrollo del lenguaje; y las características o rasgos del individuo, estos dependen de los caracteres genéticos personales, de tal manera que se nace siendo distintos y las experiencias que se viven también son diferentes.

Asimismo, los factores relacionados con el desarrollo desde la perspectiva de la Psicología evolutiva pueden dividirse en tres áreas:

- Biofísico: estudia el desarrollo físico, motor sensorial y contextual que afecta al crecimiento, desarrollo y maduración de la persona.

- Cognitivo: refiere las habilidades y actividades mentales, el desarrollo del pensamiento y las capacidades intelectuales.
- Socioafectivo: a partir de los rasgos de personalidad y habilidades sociales de la persona, estudia la capacidad de sentir y expresar emociones, de relacionarse con otros y el mundo que le rodea.

Por su parte Palacios, Coll y Marchesi (2004) a partir de la psicología evolutiva proponen una distinción entre los factores biológicos y sociales:

- Biológicos: Refieren a la naturaleza del individuo, la cual está en función de la estructura genética y del proceso de desarrollo. Asimismo, los categoriza en:
 - Prenatales: aspectos que ya están presentes previos al nacimiento del niño, tales como: la situación física de la madre y la situación emocional.
 - Perinatales: situaciones vividas en el parto pueden causar trastornos que aparten el desarrollo de su trayectoria prevista.
 - Postnatales: continuo de sucesos de naturaleza social a las que el individuo se ve expuesto después del nacimiento, en su mayoría se derivan de la herencia y determinan el tipo y número de experiencias que tendrán el niño para su desarrollo.
- Ambientales: el cual se construye a partir de la realidad social de la persona desde su nacimiento hasta su muerte. A través de entornos que le influyen, en los primeros años de vida, la familia (padres, hermanos) es el círculo más cercano y básico, posteriormente, este círculo se amplía a el colegio, grupos de iguales, etc.

Es así que los factores ambientales refieren a las circunstancias que rodean al niño y promueven su desarrollo por lo que Palacios, Coll y Marchesi en 2004, consideran los siguientes elementos:

- Factores socioeconómicos: inciden directamente en el tipo y calidad de la alimentación y por lo tanto en el desarrollo. La nutrición inadecuada puede elevar la mortalidad, reduciendo el desarrollo corporal o puede dificultar el aprendizaje. Influye en la calidad y estilo de vida, de tal manera que el ambiente repercute directamente en los progresos del aprendizaje.
- Factores psicológicos: la satisfacción de necesidades de afecto son un elemento fundamental para el desarrollo intelectual, social y del lenguaje.
- Factores culturales: la transmisión de hábitos relativos al descanso, la alimentación o los modelos que ofrece el entorno del niño son elementos a tener en cuenta.

En este tenor, indudablemente el desarrollo infantil está influenciado por el núcleo familiar y escolar en el que interactúa. Entre las principales se encuentran:

- Los padres. Tienen gran implicación en la formación de valores a razón de la necesidad de contar con el cariño y protección de los padres. Gesell (en Secadas y Barberá, 1984), refiere que el niño es sensible a los estados de ánimo y emociones de sus padres, aunque estos crean que le han ocultado sus sentimientos. La concepción y expresión que cultural y psicológicamente tengan los padres acerca de estos aspectos determinará en gran medida la conformación de la personalidad del hijo.
- Los hermanos. La influencia del hermano dice Vega (1992), comienza incluso antes de su nacimiento, el cual acarrea una situación de usurpación de estatus de hijo único o preferido que puede crear resentimiento y rivalidad, dependiendo de los estilos de crianza. Los padres pueden regular la situación promoviendo en los hijos modelos de acompañamiento. Es decir, con el tiempo los hermanos constituyen los modelos primarios de actividades infantiles interesantes, incluso cuando el niño entra al jardín de niños; los hermanos establecen y mantienen normas, proporcionan consejos, desempeñan roles complementarios entre sí (a través de los cuales practican

habilidades sociales). La relación con los hermanos es sumamente significativa.

- Grupo de iguales. Los efectos que los compañeros tienen sobre el desarrollo del niño se refieren directamente a la transmisión de información, los niños ven en sus iguales los comportamientos que son pertinentes en diferentes situaciones sobre determinados tipos de relación. Por ejemplo, con el líder o sobre formas de afrontar la hostilidad, los compañeros influyen también en aspectos de la personalidad como el autoconcepto, así cuando el niño lo acepta se fortalece, mientras que los rechazos lo debilitan (Vega, 1992).
- La escuela. La escuela en los niños de edad preescolar cumple un importante papel socializante y formador de características psicológicas del niño. Habría que considerar aquí el papel del profesor y de la escuela como institución. Dónde los profesores que se pueden describir como flexibles e independientes, tolerantes con la complejidad y la incertidumbre, interesados en la novedad, afectuosos y relajados tenderán a promover la participación en las decisiones, la responsabilidad, la libre expresión, la independencia y la cooperación entre los niños (Brusa y Bonet, 2004 y Vega, 1992). Por otra parte, los efectos de la escolarización en el niño alrededor de los seis años, cumplen, aparte de los procesos cognitivos, un papel socializador cuyos efectos inciden entre otras facetas, de acuerdo con Vega, en el ajuste en el sentido del yo; si bien la autoestima y la identidad personal primordialmente se configuran en el contexto familiar, la escuela puede ayudar a construirlas, pero sin la implicación de los padres en los programas de educación, el efecto que esta pueda lograr se desvanecerá (Vega, 1992).

En conclusión, de acuerdo con Zygmunt (2003 en Craig, 2009) aún con los avances realizados en el ámbito del desarrollo psicológico resulta de suma importancia para la construcción de una teoría coherente y útil realizar un análisis integral de factores circundantes que estén directamente asociados al desarrollo infantil ya que, si bien estos son múltiples y particulares, por lo que difícilmente se

terminaría de enunciarlos. Cabe apuntar la incidencia e importancia de la exploración y reconocimiento emocional, ya que a través de estas el niño —y en consecuencia el adulto— puede llevar a consolidar una adaptación al medio familiar, social y educativo. Debido a esto en el siguiente capítulo se desarrolla el concepto e interacciones que tiene en la infancia, ya que a partir de este se pretende lograr la naturaleza biológica de la percepción, el libre albedrío y las emociones por sí mismas.

CAPÍTULO 3. LAS EMOCIONES

— *“He aquí mi secreto, que no puede ser más simple: solo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible para los ojos”.*

Antoine De Saint Exupéry.

Ineludiblemente los seres humanos somos entes sensibles capaces de percibir, sentir y vivir emociones, las cuales han sido profundamente analizadas a lo largo de la historia, desde los estudios realizados por Darwin y hasta la actualidad han sido temas por demás interesantes, sobre todo en el quehacer psicológico (Harris, 1989).

Miedo, alegría, tristeza, enojo y amor son palabras que más allá de remitirnos a conceptos -de naturaleza abstracta- nos remiten a experiencias sensoriales vividas, “Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger, Jones y Jones, en Chóliz p. 4.), sin lugar a duda la cita anterior es una absoluta verdad, porque precisamente esa es la naturaleza de las emociones, es una respuesta innata y altamente compleja que tiene el organismo en vías de adaptarse al entorno. Sin embargo, desafortunadamente de alguna manera en el transcurso de la evolución se han creado ciertos tabús con respecto al reconocimiento y expresión de las emociones, se ha aprendido a vivir con ellas, en muchos casos sin siquiera darse cuenta de su existencia, pero es solo eso, una falta de contacto con la emoción, ya que en definitiva un ser humano clínicamente sano no puede desalinearse de estas.

De acuerdo con Damasio (2010) las emociones básicas o innatas (miedo, alegría, tristeza y enojo) están relacionadas a las percepciones o sensaciones, incluso se les puede considerar más naturales, ya que las complejas se vinculan con la cultura y el entorno en el cual se desenvuelva el individuo a razón de que son de gran importancia para la integración

de la vida en grupos y conllevan un componente mental y social relacionado a los principios morales y sistemas éticos. En este sentido, la emoción está vinculada al interés, ya que la persona es capaz de sentir cuando algo que le importa está involucrado, sea en sentido positivo como negativo, lo cual denota el nivel de interés y valor por la persona o la situación en cuestión (Muñoz, 2012).

Durante la infancia la familia y posteriormente las instituciones educativas son un punto de referencia en la acción socializadora y por tanto en el reconocimiento, desarrollo y expresión de las emociones. Por tal motivo en este capítulo se presentará un bosquejo general de la conceptualización de las emociones a partir de diferentes autores, la diversidad emocional y las dificultades en la expresión de las mismas para así poder plantear propiamente la concepción de las emociones en niños desde la perspectiva Gestalt.

3.1 Conceptualización de las emociones

En la vida diaria es común que se hable acerca de las emociones e incluso se puede llegar a pensar que definir un término tan coloquial es sencillo, sin embargo, la realidad es que en el ámbito personal y profesional es difícil llegar a una definición consensuada y las aproximaciones que se hacen giran en torno a aspectos conductuales, fisiológicos, algunas refieren a un carácter adaptativo y otras a sus efectos desorganizadores (Muñoz, 2012, y Palmero, 1997).

Cole, Martín y Dennis (2004 en Esquivel 2010) realizaron una exhaustiva revisión de la literatura referente a las definiciones de las emociones concluyendo que, si bien existen discrepancias sustanciales entre las mismas, estas coinciden que a partir de una perspectiva *neodarwiniana*, donde la emoción responde a una capacidad biológica para la supervivencia; siendo una alerta de respuesta rápida para el organismo, asimismo, las emociones construyen e implican un significado derivado de la experiencia, de tal manera

que las experiencias son significativas ya que preparan al ser humano para actuar ante las situaciones que se le presentan en la vida diaria.

Debido a las controversias mencionadas y partiendo de que la emoción es de carácter biológico y tiene una implicación social. Muñoz (2012), realizó una revisión y distinción —desde la perspectiva humanista— de las sensaciones, emociones y sentimientos, ya que es común se utilicen indistintamente dichos conceptos, las precisiones en este sentido son las siguientes:

Sensación:

- Es la respuesta al proceso inicial de detección y codificación de la energía ambiental.
- Son aquellas descripciones del impacto de la interacción con el mundo, que son puestas en términos corporales y sensorios.
- Es el contacto inicial entre el organismo y su ambiente.
- Es el primer paso para sentir el mundo, que se lleva a cabo a través de células receptoras que reaccionan hacia tipos específicos de energía.
- Es la experiencia inmediata, fundamental y directa, vinculada con el ambiente físico, se produce a partir de estímulos físicos simples.
- Donde las sensaciones básicas son: placer y displacer.

Emoción:

Debido a la confusión y uso indiscriminado de las palabras emoción y sentimiento, Muñoz presenta las nociones del constructo emoción, con base a los trabajos de Damasio (1999, 2001, 2006 y 2010 en Muñoz, 2012) y Marina (1996 y 2002, en Muñoz 2012):

- Es la reacción más primaria y espontánea ante lo que ocurre en el entorno. Genéticamente venimos equipados con ellas, es la reacción psicológica más elemental que busca la supervivencia por encima de todo. En este sentido

compartimos las mismas emociones con los demás mamíferos de este planeta.

- Las emociones son estructuras funcionales netamente diferenciadas, dan información sobre el estado de la relación organismo-entorno.
- La emoción es una reacción espontánea del organismo, por lo mismo es amoral. No podemos dejar de sentir lo que sentimos, ni de necesitar lo que necesitamos. Lo que si podemos hacer es ejercer nuestra libertad en la elección de lo que queremos hacer con ello.
- Es también la evaluación de la situación por parte del organismo, que sirve de fundamento para los mecanismos básicos de la regulación de la vida, y que está fundamentalmente al servicio de la supervivencia.
- Donde las características más relevantes de la emoción son:
 - Precede al sentimiento y depende de las sensaciones y las percepciones.
 - Es la parte del sentir del proceso emocional, que se hace pública en acciones o movimientos y se pueden ver en conductas específicas de tipo no verbal.
 - Suele ser intensa pero corta en duración.
 - Es el resultado de la evaluación de la situación por parte del organismo.
 - Está al servicio de la supervivencia.
 - Cada una de las emociones primarias tiene un objetivo específico de supervivencia.

Sentimiento:

- Los sentimientos son una elaboración humana que se ha hecho para facilitar el descubrimiento de necesidades psicológicas y necesidades de trascendencia. Promueven el desarrollo, implican un proceso más sofisticado que la emoción.
- Ocurre posteriormente a las sensaciones y a la emoción.

- Es la parte del sentir del proceso emocional que se hace privada.
- Contribuye a la regulación de la vida, está más al servicio del desarrollo que de la supervivencia.
- Es una elaboración más compleja, de tipo cognitivo, con la cuál significamos la experiencia emocional.
- Suele ser poco intensa pero de una duración mayor que la emoción.

En este tenor, Damasio (1999) afirma que las emociones son complejas agrupaciones de respuestas químicas y neuronales que conforman un patrón definido que tiene origen en el bagaje genético que forma parte de un indefinido número de especies, cuyo objetivo principal está orientado a la adaptación del organismo como mecanismo para mantener la vida ya que, de otra manera las especies hubieran desaparecido en la evolución del ser humano. Es así, que las emociones son respuestas espontáneas que tiene el organismo, propias de la naturaleza humana. Asimismo, menciona que el sentimiento debe utilizarse para describir el estado mental que resulta de la emoción, comprendiendo los cambios que ocurren en el cuerpo y las alteraciones en el procesamiento cognitivo.

De tal manera que las emociones resultan indispensables para entender al comportamiento humano y anota las siguientes consideraciones al respecto:

- a) Son expresiones directas de la relación organismo y ambiente, es decir sociedad y cultura.
- b) El ser humano es capaz de procesarlas de forma natural debido a que son críticas para la supervivencia.
- c) Tienen una función y comprensión en la memoria.
- d) Influencian el razonamiento y la toma de decisiones.

En este sentido Muñoz (2012) apunta que, si bien las sensaciones y emociones son de carácter biológico, de forma general tienen finalidades de sobrevivencia o desarrollo. A continuación, se enlistan algunas de sus finalidades:

1. Informan sobre el estado del campo organismo/entorno.- Dan referencia de la vivencia de la relación del individuo y su entorno.
2. Proveen orientación en el campo.- Le permiten a la persona determinar cómo responder a los acontecimientos, a las situaciones que experimenta. Donde el criterio para discernir, ante situaciones amenazantes o constructivas, es más certero conforme se tenga un mayor nivel de madurez y experiencia.
3. Señalan la presencia de una necesidad.- Por ejemplo cuando surge el miedo, avisa que se debe proteger, cuando surge el enojo informa que se debe defender.
4. Informan de aquello que es significativo, de aquello que nos interesa.- Captan la atención para centrarla en el punto de interés.
5. Organizan a la persona para la acción. Da vista de determinada situación para que se alerte y actúe en caso de ser necesario, denota el instinto de supervivencia.
6. Motivan.- Las sensaciones, las emociones y los sentimientos, originan movimiento y disposición para actuar con respecto a lo que sentimos, acercando a la persona a lo que la hace sentir bien y alejándola de lo que la hace sentir mal.
7. Comunican.- Expresan verbal o no verbalmente lo que sentimos, denotan lo que importa y permite encontrar inconsistencias en el actuar.
8. Le dan sabor a la vida.- Sentir es el proceso de estar siendo, de tal manera que permite sentir la dicha, el sufrimiento, la alegría.
9. Clarifican al pensamiento y la toma de decisiones. A través de las emociones, se perciben perspicazmente ciertos detalles de las situaciones, los sentimientos son grandes sintetizadores de la experiencia.
10. Son generadores de comportamientos éticos. Al entrar en contacto con sus emociones, las personas pueden ser más empáticas y desarrollar sentimientos como el arrepentimiento, el afecto, la solidaridad, la compasión, etc. Desarrollando así comportamientos éticos.

Por su parte Perls et al (1951) definió a las emociones como “unificaciones o tendencias a la unificación de algunas tensiones fisiológicas con las situaciones ambientales favorables o desfavorables, y en tanto que tales, dan el conocimiento último indispensable (aunque no adecuado) de los objetos apropiados a las necesidades” (p.14), de tal manera que al entrar en contacto con emoción, se generan cambios orgánicos (fisiológicos y endócrinos) derivados de la experiencia personal presente en busca una mejor integración.

Es así que, las emociones han sido conceptualizadas como procesos multidimensionales episódicos de corta duración que son provocados por la presencia de un estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir desequilibrio en el organismo, lo que da lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas, motoras y expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, es decir, la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continua transformación (Martínez, Fernández y Palmero, 1997).

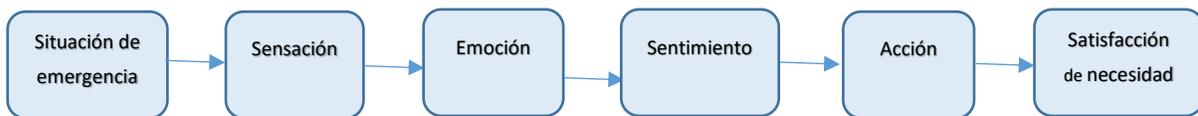
Abarca (2003 en Esquivel 2010) plantea que el desarrollo emocional es inducido por las interacciones sociales, donde las competencias emocionales son fundamentales para un óptimo desarrollo social; en consecuencia, la empatía (el reconocimiento y comprensión de las emociones de otros), la regulación de la expresión emocional propia y de las emociones de otros (habilidad para influenciar en las emociones de otros consolando, animando, etcétera) son elementos fundamentales para el establecimiento y desarrollo de habilidades sociales y por tanto emocionales.

En este sentido, resulta de suma importancia conocer las implicaciones del proceso emocional, que de acuerdo con Muñoz (2012):

“En el proceso emocional está implicada la persona total como una unidad indisoluble, por lo mismo, al sentir lo hacemos holísticamente:

corporal, psicológica, cognitiva y espiritualmente, siempre co-construyendo la experiencia con el entorno”

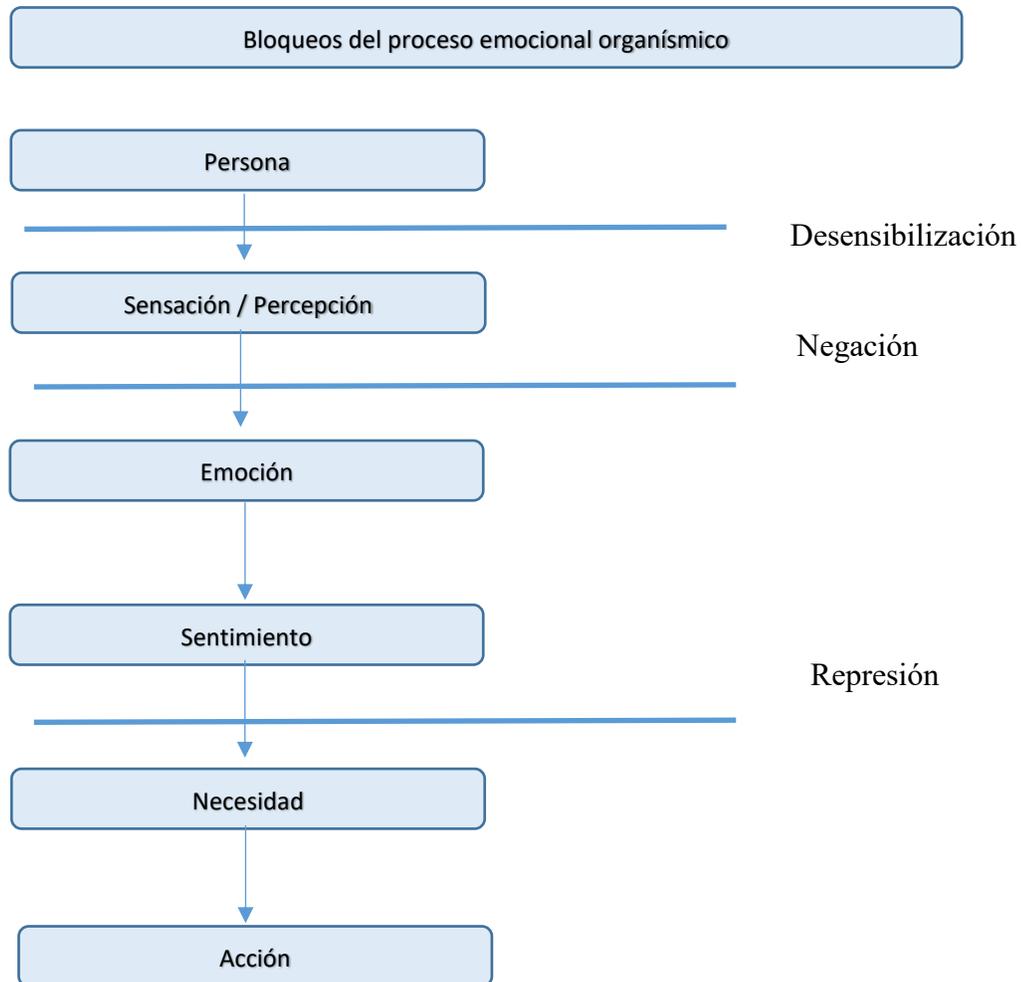
A este proceso lo llama “organísmico”, y en él está implícito la capacidad del ser humano para significar emociones a través del lenguaje verbal, convirtiendo así las emociones en sentimientos, el cual Muñoz (2012) ejemplificó de la siguiente manera:



Sin embargo, si debido a la acumulo de influencias de la vida misma, este proceso sufre interrupciones, se convertirá en un proceso “disfuncional”. Dicho proceso se da a causa de bloqueos o flexiones, que interfieren o son causas amenazantes, tomando tres formas de expresión:

1. Represión: Es posible que la persona perciba las sensaciones, las emociones y los sentimientos, sin embargo en el momento de reconocer la necesidad, se desconecta o bien simboliza que necesita otra cosa, produciendo la necesidad falsa.
2. Negación. Se establece un contacto con las sensaciones pero la emoción y/o el sentimiento resultan incompatibles con lo que realmente debería sentir bloquea totalmente el proceso emocional, o bien reinterpreta lo que siente en un sentimiento que le sea más adecuado sentir, generando sentimientos “falsos”.
3. Desensibilización. Se presenta cuando una persona no es capaz de percibir y registrar sus sensaciones, para no sentirlas deja de respirar profundamente, aprieta sus músculos o busca la manera de anestesiar lo que siente, es decir, pierde la sensibilidad.

La representación gráfica del proceso disfuncional propuesto por Muñoz (2012) es el siguiente:



En este tenor, las investigaciones relacionadas con la psicopatología infantil refieren que la carencia de autorregulación puede estar asociada a trastornos psicopatológicos específicos y problemas conductuales, los cuales se pueden agrupar en dos categorías:

- Trastornos internalizados, refieren a problemas internos tales como la ansiedad, introversión excesiva, depresión y problemas psicósomáticos, deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, etcétera, provocados por emociones negativas que impiden una autorregulación adaptativa.

- Trastornos externalizados, tienen origen en la carencia de modelos de autorregulación externa o por el contrario debido a un excesivo control externo en la infancia que inhibe o sobrerregula el comportamiento, asimismo, son aquellas conductas que se evidencian de manera externa como comportamientos antisociales, agresión, hiperactividad, etc., y que se activan en contextos sociales con expresiones emocionales hostiles. Dichos trastornos están asociados a una carencia en el reconocimiento de sus propias emociones y por lo tanto en la vivencia y expresión de la emocionalidad negativa (Eisenberg y Moore, 1997 en Esquivel 2010).

De acuerdo con Abarca (2003 en Esquivel, 2010) un estudio longitudinal encontró por medio de las descripciones de los profesores que los niños con menos manifestaciones de emociones negativas contaban con mayor capacidad de atención, afrontamiento constructivo y eran más apreciados por sus iguales, sin embargo, tenían escasa aceptación entre sus compañeros aquellos que mostraban una alta emocionalidad negativa, bajo afrontamiento constructivo y en consecuencia pocas habilidades sociales. Es decir, niños con una deficiente regulación emocional, negativa, intensa o cambiante establecen menos relaciones con sus grupos de iguales, en comparación con niños con habilidades sociales adaptativas.

3.2 Diversidad Emocional

Stewart (en Cornejo y Brik, 2003) describió y clasificó las emociones en cinco categorías: a) alegría, contento o agrado; b) tristeza, melancolía o desolación; c) miedo o temor; d) rabia o cólera; y finalmente, para dar un valor terapéutico se agregó e) amor, cariño o afecto, definiendo cada una de ellas de la siguiente manera:

- Alegría. - Está asociada con sentimientos de confianza y competencia, incrementando la capacidad individual, fortaleciendo la autoestima y la

autoeficacia (Izard, 1991) genera una sensación de bienestar y de seguridad percibida cuando se consigue algún deseo o ilusión, esta emoción induce a la reproducción del suceso que ha causado dicha satisfacción. De tal manera que la persona tiene pensamientos positivos y optimistas de los sucesos en su vida, teniendo una actitud más positiva hacia sí mismo y su entorno (Izard, 1991) en consecuencia, esta emoción se vincula con la risa y la sonrisa, aceptación por los otros, tener confianza en sí mismo y haber solucionado conflictos. La alegría trae nuevas energías que permiten la apertura y sensación de relajación en la expresión corporal y facial expresada en una sonrisa y brillo en los ojos. Stewart considera fundamental que se entienda la función de jugar ya que este es una reacción ejemplo de la emoción alegría. Esta emoción ofrece la posibilidad de transformación de las emociones tristeza, rabia, miedo, que Tomkins (1982 en Cornejo y Brik, 2003) llamó emociones de crisis y supervivencia. Donde las principales funciones de la alegría son la motivación a nuevas metas, aumento y mantenimiento de las relaciones sociales (Palmero, 1997).

— Tristeza. - Consiste en un estado de pena, soledad o pesimismo ante algún panorama que se percibe como desolado o decepcionante, sin embargo, la función de la tristeza es la de pedir ayuda y cuando es percibida de forma positiva es un motivante a nueva reintegración personal. Las principales causas de tristeza son la separación, alguna pérdida, desilusión o fracaso (Izar, 1991); de tal manera que el desarrollo de las etapas de crecimiento implica pérdidas graduales: al entrar a la escuela el niño aprende a separarse de sus padres, en la adolescencia dejará a su familia para empezar otros caminos. Cada una de estas pérdidas tiene que ser sentida, consolada y ayudada, pues la capacidad para tolerarlas y superarlas promueve el desarrollo personal dado que son fundamentales para la consecución de la autonomía e independencia, asimismo fomenta o inspira la acción altruista de ayuda hacia la persona que experimenta esa emoción (Palmero, 1997). En

cambio, si la separación y experiencia de pérdida no se dio de forma exitosa, existe la posibilidad de que sea transferida a las relaciones de su vida.

Por otra parte, la alegría y la tristeza son emociones que pueden ser consideradas como pares de opuestos, la alegría implica ganar algo, reencontrarse con alguien, la tristeza es una emoción que implica una pérdida, ya sea pérdida de una persona o de un daño físico. La melancolía y la desolación son emociones secundarias íntimamente ligadas a la tristeza, sin embargo, el nivel de tensión vivido en la tristeza es menor que en otras emociones negativas (Izard, 1991).

- Miedo. - Sucede cuando una situación, estímulo o evento es percibido por el individuo como un peligro o amenaza física, psicológica o de tipo social (Palmero, 1997). Refiere a sentimientos de aprehensión, a manera de anticipación al peligro o amenaza real o imaginaria, este produce ansiedad, inseguridad e incertidumbre, sin embargo, este tiene la función de protección y produce un estado vigía, incrementando la atención hacia las señales de peligro para proteger al individuo de alguna amenaza externa, su función es la supervivencia (Izard, 1991). Stewart (1978 en Cornejo y Brik, 2003) dice que el miedo y el terror se expresan y transforman a través del ritual, la idea tiene sentido especialmente si se recuerda que los niños efectúan rituales a la hora de dormir para tener bienestar y confort; a menudo realizan acciones repetitivas que los ayudan en la transición entre el mundo de día y el mundo de noche; sin embargo, también es sabido que la rutina y las estructuras establecidas son beneficiosas para el bienestar emocional de los niños y los adultos. Cornejo y Brik, (2003) sugieren que nuestros miedos están relacionados con dos grandes dimensiones: miedos en el mundo externo (posibilidad de aniquilación, guerras, accidentes, violaciones, catástrofes naturales) y miedos en el mundo interno de los cuales no se es consciente; como de ellos es el miedo por la seguridad del *self*. Los mecanismos de defensa del yo tienen el propósito de supervivencia en el individuo y son

absolutamente vitales para el bienestar físico y emocional del niño; si un niño no ha recibido en el principio de su vida un vínculo de amor, que le provea de seguridad y protección, cuando sea adulto sufrirá una ansiedad básica catastrófica y desde muy temprano construirá una barrera entre lo que es el sentido por el yo y todo aquello que no es el yo, en forma continuada excluirá todo aquello que es vivido como una amenaza. Es así que la inseguridad es producto del miedo, debido a que se genera a partir de situaciones que se considera vulneran la seguridad de la persona (Izard, 1991).

- Enojo. - Es la respuesta a la incapacidad de la persona, ante alguna situación o estímulo en que se limita la acción u obtención de un objeto material o inmaterial (Palmero, 1997). De tal manera que surgen cuando las cosas no funcionan como se esperaba y se percibe como vulnerable o amenazados por algo o alguien, comúnmente las causas del enojo están relacionadas, a la desaprobación, percepción de control y la percepción de que un tercero actuó en contra para herir la sensibilidad (Lazarus, 1991), es así que como una forma de adaptación se busca hacer algo para resolver esa vulnerabilidad, proporcionando la energía necesaria al organismo para que sea capaz de responder ante algún ataque, alistándolo para la acción y generando un sentimiento de poder (Izard, 1991). Oaklander (2005) plantea desde la terapia Gestalt que la energía agresiva, no es igual a la agresividad, la energía agresiva sería una fuerza interna motivadora de vida.

Sin embargo, es conocido que esta energía dispuesta para la satisfacción de los deseos puede alterarse cuando lo que el niño quiere no coincide con los deseos de la madre. Percibe que ella es fuente de cosas malas que de repente le comienzan a pasar, se enoja con ella y su mente (y su cuerpo, de acuerdo con los principios Gestálticos) se llena de pensamientos enojosos que no se van. La madre es pues quien establece límites en el mundo, a través de la expresión facial las palabras y los gestos

del niño aprenden que su enojo apasionado tiene también sus límites. El niño aprende que no importa cuán enojado este, no podrá aniquilar aquello que cree es la causa de su enojo, entonces reprimirá sus deseos y sensaciones; no obstante, cuando esta represión es llevada a límites extremos, éstos harán que el niño reprima su cólera; estos sentimientos pasaran a ser emociones, que cuando sean luego expresadas en imágenes o fantasías, revelara la posible desintegración de su mente (Cornejo y Brik, 2003). Se considera que es la emoción que genera mayor impulso, por lo que se requiere de entrenamiento y regulación, dicha emoción se considera puede ser modulado por medio de evaluaciones cognitivas y conductas de expresión emocional derivadas de la socialización (Izard, 1991).

- Amor. – En una relación de amor de acuerdo con Stewart (en Cornejo y Brik, 2003) se otorga un alto nivel de aprecio a otra persona, a través de un impulso interior que surge a razón de la armonía que existe entre los individuos. Es así que la capacidad de sentir alegría está relacionada con la capacidad de sentir amor, desde niños se percibe la necesidad de sentir amor y dar amor, si la madre o la persona a cargo es incapaz de responder afectivamente al hijo, él buscará toda la vida lo que siente que le falta; este sentimiento constante de no ser adecuado limitará la experiencia de la alegría. La necesidad de dar es tan vital como la necesidad de recibir, el bebé no solo comienza la vida con una actitud benevolente sino como una necesidad de dar que continúa toda la vida. Cuando estamos alegres es como estar enamorados, no sentimos dolor, estamos libres de miedos del presente o del futuro. Tenemos la experiencia del aquí y ahora como muy vital o placentera (Cornejo y Brik, 2003).

Dicha categorización fue realizada también por Muñoz (2012), quien, a partir del análisis de las clasificaciones de las emociones propuestas por diversos autores, y al agruparlas por similitud, logró identificar 5 emociones a las cuales definiría como básicas

debido a su carácter universal, de supervivencia e innato. Realizando la siguiente categorización:

1. Miedo.- Incluye la angustia, la anticipación, el asombro, la inquietud, la inseguridad, la perplejidad, y la sorpresa.
2. Enojo.- Contempla la cólera, el desprecio, el enfado, la envidia, la ira, el odio, y las ganas de agredir.
3. Tristeza.- Abarca al anhelo y gozo.
4. Alegría.- Integra a la a la felicidad y al gozo.
5. Afecto.- Agrupa a la aceptación, el amor y la simpatía.

Estas cinco emociones tienen la finalidad de que la persona busque sobrevivir en un ambiente que puede ser más o menos hostil y que no ponga en riesgo su vida. En consecuencia, Muñoz afirma que si la persona, no contacta bien su emoción, si no se deja sentir esas emociones, tendrá un riesgo con respecto al objetivo de supervivencia de aquella que no sienta fluidamente.

En resumen, las emociones básicamente cumplen dos funciones: a) facilitar la adaptación del organismo al medio y, en consecuencia, su supervivencia para hacer que este reaccione de manera adecuada ante las situaciones de emergencia y, b) tiene la función de comunicar a través de la expresión de la conducta emocional. De tal manera que básicamente las emociones son de carácter adaptativo, pues cada una de las emociones tienen un objetivo, por ejemplo: el miedo se relaciona con la protección, la rabia con la destrucción, la felicidad con la reproducción, la tristeza con la reintegración, y el amor con el bienestar, por otra parte, la función social de las emociones está vinculada con la expresión del estado afectivo y regulan la manera en la que el individuo se relaciona y como los demás reaccionan ante sus expresiones emocionales (Izard, 1991 y Muñoz, 2012).

3.3 Dificultades en la expresión de emociones

Comúnmente es posible definir un estado de ánimo a pesar de que en determinados momentos se desconozcan las palabras adecuadas para nombrarlos, algunas personas tienen más dificultades que otras, dependiendo de cuánto fueron reprimidas sus experiencias emocionales o bien que tanto se les enseñó a reconocerlas y aceptarlas. En este sentido, Salmurri sugiere que para mejorar la estabilidad emocional es necesario que la persona se familiarice con las sensaciones y emociones por medio de descripciones simples o sinónimos que ayuden a la sensibilización del concepto.

Comúnmente el contexto sociocultural no enseña a observar los sentimientos y a hacer consciente las emociones, es decir, no siempre se cuenta con la guía para saber cómo entrar en contacto con las sensaciones corporales, se cubre el cuerpo, se inhiben las sensaciones, se enseña a no llorar, a decir o escuchar “esto no duele”, básicamente se enseña y aprende a dudar de la percepción sensorial. Cuando estos mensajes se repiten una y otra vez, a medida que se crece se configura una memoria no sólo en el pensamiento, sino en el cuerpo y las acciones de este. Al respecto, Keleman (1997) afirma que a medida en la que el individuo crece se configuran y perfilan los sentimientos, esto es, cuando el niño es intimidado o criticado por los adultos, se desploma, se retira, se hunde, se empequeñece, se crea una forma corporal que comunica pequeñez y humillación, o bien, puede ser que se responda a la crítica con desafío, rebeldía, ira o desprecio al defenderse del ataque, en consecuencia el cuerpo se hace rígido, así como las acciones y emociones.

Asimismo, Keleman (1997) menciona que los primeros contactos emociones de los niños, sean las emociones aceptadas exaltadas o inhibidas, suceden con los padres o sus familiares más cercanos. No obstante, en el ámbito escolar también tiene una participación importante en la conformación emocional; en la escuela se enseña a prestar atención, los sentimientos son silenciados, supeditados a una autoridad externa. Esta condición crea una actitud emocional-corporal al estarse quieto, estirar el cuello, mirar atentamente y tensar la cabeza, a medida que esta forma se consolida, se aprende a callar los impulsos y deseos

interiores. Con el paso de tiempo y al llegar a la edad adulta es posible percibir que se tienen emociones con pocas vías de expresión de tal manera que se reprime el sentimiento conteniendo, la emoción se atasca, causando consecuentemente, malestar, infelicidad, enfermedad.

De esta manera se ha hecho referencia a que los niños y los jóvenes idealmente deberían aprender a estar en contacto con sus emociones desde sus primeras relaciones en el hogar, sin embargo, para enseñar hay que saber y haciendo énfasis en que entre los adultos de la sociedad actual el aspecto emocional no es muy desarrollado. Aunado al trabajo de los padres, Salmurri (2004) sugiere que la escuela debería replantearse los objetivos educativos e incluir el trabajo emocional con los niños. Asimismo apunta —desde lo que él llama, perspectiva de educación emocional— que este cambio reportaría a los niños, a los padres y a la sociedad en general: a) las posibilidades prácticas de aplicar un programa de educación emocional por la duración del ciclo escolar; b) del entrenamiento y aprendizaje pueden beneficiarse profesores y alumnos; c) el trabajo en grupo facilita la generalización; d) a pesar de que inicialmente pudiera representar un esfuerzo adicional, sin duda los resultados del trabajo emocional generarían beneficios en todos los actores. Iniciando así, un entrenamiento y aprendizaje con el objetivo prevenir y mejorar la educación emocional y salud psicológica de niños y maestros.

Por su parte, López (2006), desarrolla un programa de educación emocional para niños de 3 a 6 años en el aula, que contempla el desarrollo de la consciencia emocional, lo cual implica identificar, reconocer y expresar las emociones propias y de los demás. El programa comprende actividades relacionadas con el trabajo en el vocabulario emocional y la regulación emocional, relativa a cierta contención de emociones consideradas negativas, el trabajo con la autoestima y las habilidades socioemocionales.

Si bien es cierto que en los trabajos realizados por Salmurri y López, tienen diferentes objetivos a los de la presente tesis, estos son interesantes ya que sus propuestas consideran a la escuela como un espacio alternativo al hogar, en el que es posible el desarrollo emocional,

ya que como se mencionó, suele ser común, aunque no suficientemente reconocido, que a muchas personas les es difícil expresar lo que sienten y aún más identificar una emoción. En este sentido, Salmurri (2004) apunta que la alexitimia es la dificultad o incapacidad de algunas personas para reconocer y/o expresar sus propios sentimientos y emociones, condición que se relaciona con un gran número de trastornos mentales y es reconocida por los especialistas como un obstáculo en el proceso psicoterapéutico. Sin embargo, aunque no necesariamente exista un trastorno, ha sido estudiado que las personas pueden sentirse incómodas al hablar o expresar los sentimientos sean propios o ajenos, por lo que retomando a Salmurri, posiblemente la parte más difícil de la comunicación es la expresión de las emociones y los sentimientos, sin embargo cuando se aprende a expresar estos, se facilita la comprensión y la empatía entre las personas, ya que en esta reside la importancia de superar la dificultad para expresar la vivencia emocional.

3.4 Las emociones en el niño desde la psicología Gestalt

De acuerdo con Max Pagés (en Ginger y Ginger, 1993), la emoción refiere un modelo intralingüístico, la emoción, al igual que el cuerpo es susceptible a otras técnicas de intervención que no son el lenguaje. Al respecto, Laura Perls afirma que el trabajo corporal es parte integral de la terapia Gestalt. La Gestalt es una terapia holística, lo cual significa que toma en cuenta al organismo total y no simplemente la voz, el verbo, la acción o algo más (Perls, en Ginger y Ginger, 1993).

Siguiendo Ginger y Ginger, se entiende que la emoción es un acto que va más allá de la vivencia mental, siendo una vivencia integral del ser humano que siente y expresa en las sensaciones corporales. De manera que, el terapeuta de Gestalt está particularmente atento a todas las manifestaciones corporales del cliente, posturas y movimientos aparentes (voluntarios o inconscientes), algunas clases de lapsus del cuerpo que revelan un acontecimiento. Es así que el terapeuta dispone de cinco signos de comunicación no verbal principales de la emoción: respiración (en amplitud o bloqueos), circulación (perceptible a

nivel de carótidas o rubores localizados), deglución, transpiración y expresión gestual (postura, microgestos semiautomáticos, por ejemplo: un golpeteo de los dedos, un balanceo en el pie, una micro contractura de la mandíbula). Dichos signos son interpretados, por una parte, en una necesidad de expresión personal y por otro lado en una necesidad de comunicación interpersonal, directa o indirecta al interlocutor.

En la sociedad actual las expresiones del cuerpo y de las emociones forman parte de una sola Gestalt, están censuradas y estrictamente filtradas, ya que de alguna manera se prohíbe desde la infancia manifestar abiertamente la cólera, miedo, tristeza, dolor o celos, gritar de alegría o exponer los deseos, se censuran las lágrimas o se racionalizan siendo reservadas a momentos establecidos, llorar fuera de esos momentos o motivos, está fuera de lugar, es una sinrazón —por supuesto, es una emoción, no razón— cómo si no se pudiera llorar de alegría o bostezar de entusiasmo.

De acuerdo con Muñoz (2006) las emociones y sentimientos, desde la perspectiva Gestalt, evidencian el cambio de estado del organismo, orientan al ser humano en el campo que se encuentran, enmarcan una necesidad resaltando los intereses del paciente, motivan, comunican y clasifican el pensamiento para la toma de decisiones. El objetivo, de acuerdo con esta postura, no es dominar las emociones, sino modularlas, evitando tanto su desbordamiento como su represión, ya sea el duelo o la rabia, no hay que huirles, sino ir a su encuentro y reconocerlos como propios.

Específicamente en el campo de estudio de las emociones desde la perspectiva Gestalt, uno de los principales exponentes es Violet Oaklander, psicoterapeuta Gestalt quién se ha especializado y enfocado en la terapia infantil. A través de sus investigaciones reporta, que aunque parezca extraño, algunos niños no están familiarizados con los sentimientos, en efecto los niños sienten, y tienen una capacidad limitada para comunicarlos; sin embargo, los niños necesitan saber qué tipos de sentimientos existen, que todas las personas los sienten y que estos se pueden expresar, compartir y comentar; también necesitan saber que pueden escoger la forma de expresar sus sentimientos, para lo

cual necesitan familiarizarse con sus múltiples variaciones para ayudarlos a tomar contacto con lo que están sintiendo (Oaklander, 2005).

De acuerdo con Oaklander el objetivo central de la psicoterapia infantil consiste en ayudar a los niños a descubrir y expresar emociones bloqueadas, este hecho favorece la definición de sí mismo y a encontrar una forma de energía agresiva (no confundir con agresividad), esta energía es una fuerza que les permite satisfacer sus necesidades y deseos desde el comer o el expresar una emoción, es, por llamarlo de otra manera, una fuerza de voluntad que impulsa a la acción "...es más que una sensación de poder interna: conlleva una acción que está por encima de ella. A los niños perturbados los confunde esta clase de energía: la retraen (retroreflejan) y se presentan como temerosos, tímidos o retraídos. O bien expresan la energía más allá de sus propios límites (la desvían) golpeando, pegando, luchando por el poder y actuando en forma agresiva" (Oaklander, 2005).

Para lograr expresar las emociones suprimidas, es necesario que los niños perciban esta energía; que comprende la experiencia de estar en contacto con el terapeuta; de tal manera que, el niño debe sentir que está en un espacio seguro, con límites claros, las experiencias con esta fuerza interna se enmarcan en un entorno de juego, en este se exagera y además hay un espíritu de diversión. Constituidos los espacios bajo las características antes mencionadas, de acuerdo con Oaklander (2005) el niño debe poder haber conversado sobre ser feliz, bueno, orgulloso, iracundo, atemorizado, herido, molesto, decepcionado, frustrado, especial, malo, enfermo, preocupado, tranquilo, contento, nervioso, tonto, culpable, arrepentido, seguro, fuerte, débil, cansado, con dolor, soledad, amor, predilección, celos, envidia, alegría, delicia, vergüenza, desagrado, lástima, empatía, admiración, pena, etc.

En el listado anterior es producto de algunas de sus intervenciones, en él es posible observar que los niños hacen referencia, entre los estados anímicos, a los estados físicos. Oaklander (2005), encuentra la relación del cuerpo con los sentimientos, menciona que todos ellos se vivencian mediante sensaciones corporales y se expresan a través de la

musculatura del cuerpo. Los patrones de postura corporal y respiración manifiestan lo que se está sintiendo; se experimenta, como ya se mencionaba, con la exageración de varios movimientos y posturas que podrían indicar ciertas emociones; por ejemplo, si el niño se siente triste, atemorizado, furioso o angustiado, se le ayuda a sintonizarse con su cuerpo y percatarse de lo que está haciendo con él en el momento de manifestar ese sentimiento. En consecuencia, solo cuando se reconocen las emociones y se vivencian, entonces se pueden liberar y usar todo el organismo en otras cosas con más energía y libertad.

Cuando las emociones se ignoran, se quedan guardadas en el organismo, de tal manera que consumen continuamente una parte de esa fuerza o energía agresiva mencionada, dejando sólo una parte de ella para vivir completos. Esto es, se dejan Gestalten abiertas que continuamente ocuparán la energía, hasta que no sean cerradas, lo que obliga a sobrellevar con mediana energía el proceso de vivir. Desde esta perspectiva la salud se logra a través del desarrollo holístico constante y armónico de los sentidos, cuerpo, emociones e intelecto. Así el niño confía en él y en su fuerza interior que lo lleva a la autorrealización y a adquirir un sentido de ser en el mundo (Oaklander, 1992).

De acuerdo con lo anterior, desde la perspectiva Gestalt, no se podría hablar de la emoción como un concepto aislado del cuerpo, mucho menos como un proceso separado. Los principios básicos de la psicología Gestalt no lo permiten, es decir, la emoción necesariamente forma parte de una Gestalt, de un todo.

Los problemas emocionales son tratados como alteraciones en el proceso de autorregulación del niño que le impiden moverse en su desarrollo a través de períodos de desequilibrio, crecimiento y cambio, de acuerdo con las capacidades de cada etapa de desarrollo (Mortola, 2001). Como asuntos inconclusos o habilidades cristalizadas que se fijan en algún momento del pasado del niño y que son la base del patrón conductual-emocional introyectado que determina el proceso de crecimiento del niño y que en el presente le impide funcionar como un ser completo (García, 2003). El trabajo terapéutico se enfoca en la modificación de este patrón de este sistema de creencias e introyectos

negativos cambiando conductas de supervivencia y no productivas por nuevas opciones que le producirán más satisfacción y mejores resultados (Oaklander, 1999).

En el trabajo con las emociones de los niños, Oaklander (1992), refiere una técnica llamada el continuo de la atención *awareness continuum*, que ayuda a estar más consciente del cuerpo, la cual consiste en un juego en el que el niño y el terapeuta, alternadamente se turnan para informar acerca de las percepciones internas y externas, por ejemplo: percibo tus ojos azules, siento mi corazón que está latiendo, veo una luz brillando a través de la ventana, siento la boca seca, etc. Es necesario, dice la autora, poner atención en el cuerpo, postura y expresión facial, por ejemplo, en un niño que balanceaba el pie, se le pide que exagere el movimiento y al hacerlo se da cuenta que quiere patear a la persona de la estaba hablando, el patear el cojín/persona hizo aflorar la ira hacia esa persona, lo que le permite externar, “sacar de su cuerpo”, esas emociones que obstaculizan el sano flujo de su proceso en otras palabras, se cierran Gestalten.

Por otra parte, Oaklander (2005) apunta que los límites de contacto en terapia se refieren a cuando los niños, en su búsqueda de supervivencia, inhiben, bloquean, reprimen y restringen varios aspectos del organismo: los sentidos, el cuerpo, las emociones, el intelecto. Los niños reaccionan a los traumas, a la disfunción familiar y a la pérdida en formas comunes durante su desarrollo: suelen culparse y asumir responsabilidades de cualquier cosa que pase; temen al rechazo, al abandono o a que no se satisfagan sus necesidades básicas y hasta que estas no sean satisfechas harán cualquier cosa por lograrlo.

En conclusión, en esta lucha por el equilibrio con frecuencia debido a la inmadurez emocional e intelectual, los infantes desarrollan formas inapropiadas para relacionarse con el mundo: un niño puede volverse callado y retraído, sobre todo si ese comportamiento es reforzado positivamente, haciendo de ello su forma de estar en el mundo, generalmente como una forma de defensa ante el estrés; otro niño puede reprimir la ira al aprender que esta es una emoción inaceptable, pero el organismo siempre busca la homeostasis, lucha por el equilibrio, de esta forma el niño, ante la represión puede que exprese la ira de forma

perjudicial. Si el niño inhibe al organismo, generalmente retroreflejan la energía que deberían expulsar hacia afuera, es decir, se hacen a sí mismos lo que desearían hacer a los demás: presentan dolores de estómago, de cabeza, se jalan los cabellos o se lastiman de alguna otra manera; otros niños desvían sus sentimientos, apartándose de los que se relacionan con dolor o ira; hacen rabietas, les pegan o patean a los demás, en general presentan comportamientos compulsivos. Algunos otros niños, evitan emociones dolorosas evadiendo, soñando despiertos o fantaseando; otros más se vuelven hiperactivos, en un intento por adaptarse, siendo tan solo tentativas de supervivencia y afrontamiento. Con estas conductas, sobre todo con la inhibición de las emociones, se afecta en gran medida el contacto saludable con el entorno y la salvaguarda del sí mismo.

Es así que, la principal tarea en las intervenciones con los niños en la terapia Gestalt, desde que nacen hasta la adolescencia, consiste en desarrollar sus propios límites y autonomía. En este trabajo, la experiencia y vivencia emocional se convierten en la clave para cobrar consciencia y que estos puedan reconocer en sí mismos las herramientas con las que cuentan para su fortalecimiento. Es importante hacer énfasis en que en aras de enfrentar el conflicto emocional la principal estrategia para así poder hacer frente a este, reside en sentir y en el caso muy particular del trabajo con niños sin duda alguna el juego es una técnica efectiva, ya que abordar en un principio un sentimiento que no es precisamente verbal, ni intelectual, sino emocional (Castanedo 1997a) será una tarea ardua, sin embargo, se han encontrado propiedades terapéuticas en el juego y mediante este es posible que los niños puedan comenzar a hacer contacto consigo mismos y a darse cuenta de sus emociones y reconocerlas en el otro, es por ello que en el siguiente capítulo se desarrollarán sus propiedades así como sus aplicaciones prácticas en este ámbito.

CAPÍTULO 4. EL JUEGO

— *“Todas las personas mayores fueron al principio niños
(Aunque pocas de ellas lo recuerdan)”.*

Antoine De Saint Exupéry.

El juego es el resultado de una actividad creativa que se da de forma natural y espontánea originándose en la vida misma, de tal manera que para el ser humano e incluso para los animales es una función necesaria y vital. De acuerdo con la Asociación para la Terapia de Juego, esta lo define 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 a alcanzar un crecimiento y desarrollo óptimos” (Schaefer, 2012).

Por medio de actividades lúdicas el niño representa y en algunos casos imita la relación que tiene con la vida adulta y los aspectos más significativos de esta. En definitiva, el juego resulta como el principal medio de acercamiento y comunicación del niño para conocer y relacionarse con el mundo que lo rodea, ya que por medio de este expresa sus ideas, estados anímicos, afinidades, intereses, etc. En el juego encuentra la motivación para realizar actividades que aumentan su creatividad e imaginación espacial desarrollando un sinfín de habilidades y destrezas (Meneses y Monge, 2001).

Cuando el juego pasa de ser individual a grupal –y este es constructivo – constituye una parte importante del desenvolvimiento personal, es así que la autoestima empieza a crecer, la seguridad, la vida social se vuelve más activa. En consecuencia, a razón del mayor número de experiencias que obtenga un niño, van aumentando sus habilidades y capacidades de comprensión de conocimientos.

Desde una perspectiva Gestaltista, sin duda existe una gran diferencia entre el hablar acerca de y experimentar, esto quiere decir que no basta “saber” en el sentido de acomodar o explicar, el individuo debe vivir, dado que para que llegue a tener confianza en sí mismo, conduciéndose como realmente es, se le deben ofrecer experiencias. De tal manera que experiencia representa el estar en contacto con uno mismo y con el mundo (Lacayo y Coello, 1992). Es precisamente en este tenor donde indudablemente el juego es una herramienta fundamental para que el individuo vivencie sus experiencias y logre hacer contacto consigo mismo y en particular con sus emociones.

En suma, el juego es una actividad natural y podría decirse innata en el ser humano, específicamente en la infancia es capaz de desarrollar un sin número de aprendizajes y debido a su cariz vivencial en es un elemento fundamental para la aplicación práctica de la terapia Gestalt. Es por ello que en el presente capítulo se presentará el juego sus antecedentes y teorías relacionadas, para dar paso al juego como una herramienta desde la perspectiva Gestalt enfocado al trabajo con niños, para finalizar se hará énfasis en las principales técnicas lúdicas utilizadas desde esta perspectiva.

4.1 Antecedentes y teorías psicológicas sobre el juego

El juego es producto de una experiencia placentera y su naturaleza es innata de tal manera que el individuo se vuelve más diestro, perspicaz y alegre. Los orígenes del juego difícilmente podrían definirse ya que es tan antiguo como el hombre mismo, sin embargo, el concepto y forma de llevarlo a cabo puede variar de acuerdo a la cultura del pueblo en el que se practique. Sin embargo, los antecedentes más concisos del juego se remontan a pensadores clásicos como Platón y Aristóteles quienes ya daban una gran importancia al aprender jugando y animaban a los padres para que dieran a sus hijos juguetes que ayudaran a “formar sus mentes” para actividades futuras como adultos (Lacayo y Coello, 1992).

La terapia de juego aplicada en niños a lo largo de la historia ha sido trabajada por diversas perspectivas psicológicas y en consecuencia las formas en las que ha sido llevada a la práctica son diversas. Entre las principales teorías se encuentran (Schaefer, 2012):

- Psicoanalítica, de acuerdo con Freud, el juego busca generar una autoexpresión más libre (de los instintos tabúes), satisfacción del deseo y dominio de los sucesos traumáticos. Alrededor de 1930 Melanie Klein y Anna Freud plantearon que el juego permite mostrar el material inconsciente de tal manera que al terapeuta le es posible interpretar los deseos y conflictos reprimidos para ayudarlo a entender sus problemas y necesidades.
- Centrada en el niño, en ella Virginia Axline en 1947 postula que las sesiones suelen ser individuales con niño y se enfocan en que este se exprese libremente con poca dirección del terapeuta. El papel del terapeuta consiste en alentar la expresión apropiada de las emociones por medio de actividades recreativas para proporcionarle un sentido de control sobre la relación terapéutica.
- Cognitivo-conductual, para 1933 Susan Knell planteó que a partir de evaluaciones realizadas al niño se establecen las necesidades y objetivos de la terapia de tal manera que el proceso terapéutico puede percibirse como más estructurado, el terapeuta tiene un papel fundamental en la terapia.
- Familiar de juego, en ella los cuidadores tiene un papel activo en las sesiones ya que el terapeuta fomenta y entrena a los padres para ser coterapeutas. Durante las sesiones el niño tiene el papel principal, sin embargo, los padres deben fomentar y estimular interacciones positivas que deben extrapolar en los ámbitos de su vida diaria.
- Juego grupal, durante las sesiones de grupos de naturaleza directiva se centran en alguna problemática que varios niños tienen en común y el terapeuta debe ir guiando a que el grupo por medio de actividades lúdicas encuentre la solución a dicho problema.

- Gestalt infantil, desarrollado principalmente por Violeta Oaklander, está dirigido al desarrollo saludable del niño, por medio del funcionamiento holístico de sus sentidos, cuerpo, emociones e inteligencia. Se busca que el niño utilice su cuerpo y sentidos para expresar sus sentimientos. De tal manera que logre confiar en él y su fuerza interna que lo lleva a la autorrealización y descubrir su sentido y relación con el mundo. El terapeuta funge como facilitador y guía de la terapia, sin embargo, constantemente el niño es el que lleva el ritmo y dirección de la terapia. Adelante se ahondará en esta perspectiva.

En definitiva, el juego tiene un sinnúmero de beneficios para la vida ya que es divertido, formativo, creativo, alivia el estrés, fomenta las interacciones y la comunicación social positiva. De tal manera que al jugar los niños aprenden a tolerar la frustración y regular sus emociones.

Por medio del juego los niños se desenvuelven y practican nuevas habilidades ya que no conlleva los límites tan estructurados y complejos del mundo y los impulsa a enfrentarse y resolver desafíos, a veces incluso sin el uso del lenguaje, es decir, por medio de este son capaces de desarrollar y mantener el sentido de sí mismos, de expresar sus necesidades y comunicar situaciones que no pueden externar por medio del habla, como diría Landreth (2002a) el juego es el lenguaje del niño y los juguetes son las palabras.

4.2 Relevancia terapéutica del juego

Una expresión universal y tan espontánea como respirar en la infancia es el juego, a través de él es posible superar las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas, aunque es importante apuntar que este puede ser considerado y valorado de manera diferente en cada cultura y al interior de la misma (Drewes, 2006).

De acuerdo con Perry (1997 en Schaefer, 2012) el juego es esencial y sumamente favorable para el desarrollo en la niñez, ya que se ha demostrado que, por medio de fantasías, el juego simbólico, la imaginación y la intensa estimulación sensorial y psíquica es posible la formación de nuevos circuitos cerebrales los cuales impiden la pérdida de neuronas.

La relevancia del juego en la infancia es tal que incluso está estipulada en el artículo 31.1 de la Convención sobre los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas de 1989, que dice lo siguiente: “el derecho del niño al descanso y el entretenimiento, a participar en actividades lúdicas y recreativas apropiadas para la edad del niño y a participar de manera libre en la vida cultural y las artes” (Schaefer, 2012).

A través del juego y de intervenciones terapéuticas basadas en este, es posible establecer una óptima comunicación simbólica orientada a la acción (no verbal), más allá de ser parte fundamental del desarrollo, por medio de su aplicación terapéutica es posible establecer contacto con niños que carecen o tienen una escasa expresión verbal o que muestran resistencia o incapacidad para reconocer y expresar sus sentimientos o presentan problemas de conducta (Haworth, 1964 en Schaefer, 2012).

En este tenor, para Schaefer (2012) el juego posee las cualidades terapéuticas de comunicación, regulación emocional, mejora de la relación, juicio moral, manejo del estrés, fortalecimiento del yo, preparación para la vida y autorrealización. Al trabajar con ellos mediante el juego se envía un mensaje claro de que mediante juguetes, materiales y dinámicas estos tienen la oportunidad de sentirse libres y ser por completo ellos mismos (Landreth, 2002). De esta manera se busca dar seguridad y soporte para que el niño juegue con sus preocupaciones sin problema, las cuales pueden ser desagradables y generar cierta ansiedad al hablar de ellas o bien que tal vez haya defletrado de forma automática, es así que el terapeuta o facilitador deberá ayudarles a sentirlas, escucharlas y entenderlas.

De acuerdo con Meneses y Monge (2001) a través de las actividades recreativas, estas le permiten al niño estructurar y evolucionar su personalidad, es así que el carácter competitivo, participativo, comunicativo y agonista se irá adaptando a los rasgos de la personalidad. Asimismo, por medio de la actividad lúdica el niño puede establecer una comunicación y relación con las personas que lo rodean y con su propio cuerpo es capaz de crear fantasías que son libradoras formando así una auténtica expresión del mundo del niño. Se desarrollan de forma positiva el compartir y el afecto, ya que se conoce más a él mismo y a la lo demás, por su parte en el ámbito cognitivo se desarrolla el intelecto y destrezas y en consecuencia establece relaciones sociales, plantea y resuelve problemas propios de su edad.

Por su parte Flinchum (1988 en Meneses y Monge, 2001) el juego estimula las habilidades interpersonales de tal manera que el niño pueda encontrar su lugar en el mundo social y se fomenta la liberación de energía reprimida. Cabe mencionar que indiscutiblemente el niño siente la necesidad innata de jugar e indirectamente se ve favorecido con los beneficios que este le otorga, sin embargo, desafortunadamente en alguno de los casos es sabido que los adultos dejan de lado este tipo de actividades para sus hijos ya que desde su perspectiva no les brinda beneficios tangibles o económicos, menospreciando los frutos que reciben a través de este tipo de experiencias, dado que este puede representar una pérdida de tiempo, por lo que los menores son obligados a realizar actividades que no son propias de su edad.

Por otra parte, Brower (1988 en Meneses y Monge, 2001) considera al juego como una necesidad elemental para el desarrollo de todo niño. Este es el fundamento para una etapa adulta sana, plena y exitosa.

Sutton-Smith (1978 en Meneses y Monge, 2001) afirma que, si bien de forma general el juego no requiere de ningún esfuerzo en particular, este demanda de la interacción y actitud social, así como de habilidades cognoscitivas y motoras, ya que solo mediante el dominio de habilidades sociales, cognoscitivas, motrices y afectivas es posible lograr la

capacidad de jugar. Sin embargo, el juego se presenta en movimientos de diversas clases; algunos no tienen alguna finalidad en particular y otros son realizados con un fin (como el acto de succión de un niño). En un inicio los movimientos parecen responder a estímulos exteriores y otros están relacionados con estados de bienestar o desagrado. A razón del crecimiento los movimientos espontáneos surgen ya que el niño no está aún adaptado a estímulos ambientales. En consecuencia, no puede dominar sus impulsos, debido a su evidente necesidad de movimiento el juego es considerado como una actividad placentera que no tiene una dirección fija, por lo que corre, se agita, salta y brinca, el niño es y vive de acuerdo a su naturaleza espontánea, siempre y cuando esta no haya sido censurada. Los ambientes desconocidos, poco a poco el niño los va percibiendo por medio de sus sentidos confrontándose con ellos, por lo que transforma los objetos, individuos y animales, desarrollando a partir de estos, nuevas formas de jugar e interactuar con el mundo.

4.3 El juego aplicado en la Terapia Gestalt infantil

Como se ha mencionado, la terapia Gestalt es de naturaleza humanista y esta se enfoca en el funcionamiento saludable e integral del organismo: los sentidos, el cuerpo, el intelecto y las emociones. En los siguientes apartados, basados en el trabajo de Oaklander (2005 en Schaeffer, 2012), se exponen algunos fundamentos básicos de terapia de juego desde la perspectiva Gestalt.

Para este cometido y en particular en la relación terapéutica con los niños, el trabajo comprende características muy especiales. Implica la reunión de dos personas que son iguales en derechos, los terapeutas se involucran durante las sesiones de forma genuina y congruente, con respeto y sin manipulación ni juicio, cada sesión es una experiencia existencial. El terapeuta nunca debe presionar al niño más allá de su disposición o su capacidad y debe crearse un ambiente de seguridad.

En la relación terapéutica es fundamental el contacto ya que este es el puente que une al terapeuta con el niño. El contacto alude a la capacidad para estar por completo en una determinada situación, esto supone el uso de los sentidos (vista, oído, tacto, gusto, olfato), la consciencia y el uso apropiado del cuerpo, la capacidad para expresar emociones y el uso del intelecto en sus diversas formas como el aprendizaje, expresión de ideas, pensamientos, curiosidades, deseos y necesidades, así como aversiones y resentimientos. Sin embargo, la capacidad de contacto no siempre es estable, a veces, cuando el niño parece francamente involucrado el contacto puede romperse, esto puede indicar que el niño ha alcanzado cierto grado de incomodidad; tal resistencia debe respetarse pues es la única forma que el niño conoce para proteger su sí mismo y es un indicador de que no tiene la suficiente fortaleza del yo o apoyo personal para continuar en ese momento, cuando esto sucede el terapeuta tal vez decida terminar con algún juego agradable.

Los niños necesitan oportunidades para que el poder que hay dentro de ellos mismos se libere de las limitaciones que inhiben su capacidad para expresar y aceptar sus diversas emociones, para vivir libre y alegremente. Por ejemplo, las actividades que conllevan la expresión de energía agresiva —como se mencionó, la agresividad es una forma de energía interior— pueden consistir en amasar arcilla, percutir tambores, arrojar dardos de juguete, el énfasis se concentra en la experiencia no en el contenido (Oaklander, 2005 en Schaeffer, 2012).

Se debe tener presente que ayudar a los niños a desentrañar emociones enterradas y que aprendan a expresarlas no es un asunto sencillo. Oaklander apunta la existencia de diversas técnicas proyectivas, creativas y expresivas que sirven para esta labor, entre las que se encuentran dibujar, hacer collages, jugar con arcilla, fantasear e imaginar, hacer teatro creativo, interpretar música, realizar movimientos, contar historias, jugar con arena, tomar fotografías, emplear metáforas y otros. Estos juegos han sido utilizados por diversas culturas a través de cientos de años proveyéndole al niño formas de expresión que le son inherentes. Otros niños, necesitan abordar la expresión primero de forma cognitiva: hablar sobre diversos sentimientos, hacer listas de ellos, jugar con juegos que conllevan la

articulación de sentimientos, de esta manera se familiarizan con los sentimientos y empiezan a sentirse a gusto con la idea de expresarlos.

De tal manera que, el terapeuta adopta un rol activo y la interacción con el niño es de suma importancia, por ejemplo, si el niño quiere dibujar en la caja de arena el terapeuta no debe interferir. El profesional evalúa y planea actividades adecuadas para que el niño tenga nuevas experiencias y encuentre el aspecto perdido de su sí mismo, sin embargo, el terapeuta no debe abrigar expectativas, de manera que lo que suceda en una sesión se acepta sin reservas, algo parecido a un baile: a veces el terapeuta dirige y a veces lo hace el niño (Oaklander, 2005 en Schaeffer, 2012).

4.3.1 Diferencia entre el trabajo con niños y adultos

De acuerdo con Oaklander (1988 en Schaefer, 2012) a partir de trabajo con niños y adultos existen algunas diferencias que son importantes de definir, el trabajo con niños se hace por pequeños segmentos de manera que el infante logre reconocer en sí ciertas emociones, por lo que algunas sesiones pueden ser dedicadas exclusivamente a la representación o a algún juego las cuales puedan dar lugar a que el niño se identifique y pueda expresar alguna afirmación como esta: “sí, a veces me enojo como un tigre”. En algunas ocasiones puede cerrarse y perder el contacto debido a que no cuenta con el apoyo para seguir adelante, por lo que hasta la siguiente sesión se podrá explorar ese enojo ya que debe respetarse su resistencia. En contraste con la terapia con adultos el terapeuta podría indicarle “mantenga esa resistencia”, ¿en qué lugar del cuerpo la siente?”, o “¿a qué le tiene miedo?”, preguntas que evidentemente a niños los hacen perder aún más el contacto o bien simplemente pueden confundirlos ya que no entienden que es lo que deben responder, por otra parte si el terapeuta hace preguntas como estas: “el tigre de tu cuento está enojado, ¿te sientes así a veces?”, este tipo de ayudas pueden ser soportadas por medio de ejercicios con fantasías, sin embargo, no basta con que se les diga “imagina que eres un rosal” por lo que es necesario que se le brinden ideas,

opciones y descripciones “puedes ser un rosal tan grande o pequeño como tú quieras, fíjate si tiene espinas y flores, ¿de qué color son las flores?”, dejando que libere su imaginación, y en otras ocasiones el terapeuta debe tomar un papel directivo por ejemplo “hoy quiero que hagas una figura de plastilina de tu padrastro”.

Por ejemplo, Oaklander presenta el caso de un niño de 11 años que se encontraba en proceso de duelo debido al deceso de su hermano, presentando una depresión severa y dificultad para expresar sus sentimientos y emociones. La terapeuta le pidió que hiciera una figura de plastilina que representara a su hermano, así lo hizo e incluso lo representó recostado en la cama del hospital. Se le pidió que hablara de su hermano, el niño dijo “no puedo” sin embargo cuándo el terapeuta le preguntó, ¿en qué estás pensando?, el niño gritó: “¡en que odio a esos doctores, no me dejaban entrar al hospital!”, durante la sesión el terapeuta logró que externara su enojo hacia los doctores por medio de aplastar con un mazo de plástico trozos de plastilina que representaban a esos médicos, luego entonces el niño pudo hablar al hermano de plastilina.

Es por ello que se debe tener especial atención en las preguntas que se hagan, ya que en cuestiones sencillas como preguntar: ¿cómo te sientes?, es posible recibir una respuesta tan vaga cómo la pregunta misma, recibiendo por respuesta un “bien o no lo sé” en cambio si el terapeuta pregunta: ¿en qué estás pensando?, es posible obtener una respuesta más congruente o que le aporten al terapeuta elementos para trabajar indirectamente con las resistencias presentadas. Es común que los niños se sientan en aprietos cuándo se les pregunta algo, por lo que el terapeuta debe formularlas de manera casual y tranquila, incluso en el caso de niños muy pequeños el uso de afirmaciones tales como “apuesto a que estabas muy enojado cuando tu papá no llegó a recogerte el otro día” ya que por medio de estas el niño puede sentirse identificado y reconocido al escuchar cómo es expresado su sentimiento (Oaklander, 1988 en Schaefer, 2012).

4.3.2 Fortalecimiento del *self*

Como parte de su desarrollo los niños son egocéntricos por naturaleza, de tal manera que se toman las cosas de manera personal, es común se culpen por cualquier trauma ocurrido o que asimilen introyectos negativos (creencias falsas de sí mismos) debido a que no tienen la capacidad cognitiva para distinguir lo que es verdad y lo que no. Todo este tipo de introyecciones y mensajes negativos generan fragmentación, impiden el crecimiento sano y la integración desencadenando una actitud auto desaprobatória y baja autoestima (Oaklander, 1988 en Schaefer, 2012).

Al niño hay que ofrecerle experiencias que estimulen e intensifiquen el uso de los sentidos, como un paso importante para fortalecer el sí mismo, ya que la mayoría de los niños que tienen problemas se desensibilizan como una forma de crear una coraza y protegerse. Por su parte las experiencias con los sentidos enfocan nuevamente la consciencia del niño, por lo que apoyar a que fortalezcan aspectos del *self* les provoca un sentimiento positivo acerca de sí mismos y los ayuda a expresar emociones bloqueadas. Dicho fortalecimiento de acuerdo con Oaklander se puede desarrollar a partir de las siguientes experiencias sensoriales:

- Los sentidos. Proporcionar experiencias que estimulen el uso de los sentidos sin duda es un elemento de suma importancia para el desarrollo sano del *self*, debido a que los niños afligidos suelen desensibilizarse como una forma de protección. Las experiencias que se vivencian a través de ver, escuchar, tocar, saborear y olfatear son realmente funciones de contacto ya que dirigen la nueva consciencia en los sentidos del niño. A continuación, se enuncian ejemplos de experimentos con los sentidos para ampliar la sensación:
 - Tocar. Pintar directamente con los dedos, colocar objetos debajo de una tela o en una bolsa y adivinar que son, describir la sensación de

diversas texturas, jugar plastilina húmeda, moverlas manos en la arena o en diferentes contenedores con granos y elementos de diversas texturas.

- Ver. Mirar detenidamente imágenes que tengan mucho detalle, hacer bosquejos sencillos de flores, frutas o figuras.
- Escuchar. Escuchar detenidamente música e igualar los sonidos con instrumentos de percusión o bien con materiales como botes, cajas o superficies que generen sonidos similares, con un xilófono o piano de juguete y tocar varios tonos para oír cuáles son más altos o más bajos, enfocándose en distinguir los sonidos más fuertes o suaves.
- Saborear. Degustar diferentes alimentos como frutas de sabor y consistencia diferente, contrastar sabores dulces y amargos, hablar de los sabores preferidos.
- Olfatear. Proveer experiencias donde el olfato pueda oler diferentes tipos de flores, frutas, pasto, colocar pequeñas porciones en recipientes opacos de mostaza, plátano, manzana, cebolla, etcétera.

— El cuerpo. Como parte del organismo del niño, indudablemente el cuerpo es un punto fundamental del *self*, ya que niños que han sufrido algún tipo de abuso o maltrato suelen restringir y cortar el contacto con su cuerpo. El terapeuta deberá proveer al niño de experiencias para ayudarlos a agudizar la consciencia de su cuerpo. En este caso los juegos de pantomima resultan de utilidad para estimular este tipo de consciencia, a través de esta técnica los niños aprenden a exagerar los movimientos de diversas partes del cuerpo para transmitir mensajes, también es posible utilizar juegos grupales y participación en un grupo de movimiento corporal. Dentro de los límites seguros del escenario de la terapia los niños pueden experimentar diversas actividades enriquecedoras del *self*.

Desde esta perspectiva, el terapeuta debe proporcionar variadas experiencias para ayudar a los niños y lograr afirmaciones del *self*. Se les motiva a hablar sobre sí mismos a

través de dibujos, collages, títeres, música, moldeamiento de plastilina, metáforas y sueños y toda aquella técnica lúdica que contribuya a centrarse sí mismos y en el aquí y el ahora. Esto se puede ver reflejado cuando son capaces de tomar consciencia y decir “esto es lo que yo soy” y “esto es lo que no soy”, en consecuencia, entre más logren definirse más fuerte se vuelve el *self* (Oaklander, 1988 en Schaefer, 2012).

Sin lugar a duda no es sencillo ayudar a que los niños desentierren emociones escondidas y que aprendan formas sanas de reconocer y expresarlas en su vida cotidiana. Los niños requieren de oportunidades para vivir con libertad y alegría, de tal manera que logren encontrar en su interior el poder para librarse de limitaciones que inhiben su capacidad para aceptar y expresar sus emociones.

4.3.3 Contacto y resistencia

Oaklander (en Schaefer, 2012) denomina contacto a la capacidad de estar plenamente presente con todos los organismos vitales y disponibles en una situación particular. Para establecer un contacto saludable se requiere del uso de los sentidos (mirar, tocar, escuchar, oler y saborear), el uso consciente del cuerpo, la capacidad para expresar emociones y el uso de intelecto (aprender nuevas cosas, expresar ideas, pensamientos, curiosidades, deseos y necesidades, disgustos y resentimientos), cuando alguna de las anteriores características es inhibida, restringida o bloqueada, se afecta el contacto saludable, es decir, ocurre la fragmentación en lugar de un funcionamiento integrado. De tal manera que los niños se blindan e inhiben y bloquean su sana expresión, literalmente cortan partes del *self*, cuando estos se encuentran ante situaciones de duelo, preocupados, ansiosos, temerosos o enojados; es decir, el *self* se vuelve débil e indefinido cuando los sentidos, el cuerpo, la expresión de las emociones o del intelecto son censurados.

En contraste, el contacto sano integra un sentimiento de seguridad con el *self*, expresado en no tener miedo a estar solo e implica la habilidad para retirarse de manera adecuada en lugar de paralizarse ante un supuesto contacto. Es decir, el niño adopta una postura de contacto fija como por ejemplo requerir atención constante, incapacidad para jugar sólo o hablar incesantemente, en estos casos se evidencia un sentido del *self* frágil e inestable.

El contacto en la relación terapéutica difícilmente es constante ya que cuando un niño evidencia capacidad para establecer buen contacto, es posible que momentos después este se muestra distraído, asimismo, es común que los niños rompan el contacto; por ejemplo, su energía desaparece momentáneamente y dejan de participar en la sesión, lo que puede evidenciar que el niño llegó a un punto en que se siente incómodo y se cierra súbitamente. Este tipo de resistencias o perturbaciones en los límites de contacto deben ser respetadas y honradas debido a que es una clara indicación de que el infante carece de la fortaleza del yo o apoyo del *self* suficientes para continuar en ese momento y son muestra de la única forma que el niño conoce de protegerse. Evidentemente este tipo de resistencias denotan la existencia de material fértil que surgirá o que puede ser trabajado más tarde. Ante estas situaciones el terapeuta debe tener la habilidad para sugerir alguna actividad o juego agradable para terminar la sesión (Oaklander en Schaefer, 2012).

Frecuentemente menciona Oaklander, que algunos niños presentan dificultades para establecer cualquier contacto, por lo que es responsabilidad del terapeuta encontrar los medios para que el infante pueda entrar en contacto y mantenerlo, elemento que es fundamental durante a terapia, por ejemplo en el caso de que el niño presente tenencias autistas y por tanto este requiere de ayuda para mantenerse en contacto, puede ser de utilidad unirse al niño en su espacio o brindarle experiencias sensoriales.

De forma natural y en la búsqueda incansable de la salud, el organismo busca la homeostasis. En su afán por sobrevivir, los niños inhiben, bloquean, reprimen y restringen varios aspectos del organismo: los sentidos, el cuerpo, las emociones y el

intelecto. Estas restricciones ocasionan interrupciones en el proceso saludable y natural de la autorregulación orgánica.

Es así que de acuerdo con Oaklander (1988 en Schaefer, 2012), el enfrentamiento constante con las necesidades físicas, emocionales o intelectuales y el temor a que estas no sean cubiertas genera incomodidad hasta que se encuentra alguna forma de satisfacer cada necesidad, de tal manera que los infantes pueden reaccionar a los traumas, disfunción familiar, crisis y pérdidas. Suelen sentirse culpables y a responsabilizarse por lo que sucede por lo que desarrollan formas inapropiadas de interactuar con el mundo debido a la carencia de madurez intelectual y emocional. Separar y desarrollar sus propios límites y apoyo del *self* desde el nacimiento hasta la adolescencia es una tarea ardua pero elemental. Sin embargo, si durante la infancia no se le apoya al niño para que desarrolle su autonomía, a este le aterrará enfrentarse con el ambiente por sí mismo y le generará pensamientos negativos en las que podría ser desaprobado, rechazado o abandonado por lo que acelera la presencia de conductas inapropiadas por medio de las resistencias.

En consecuencia, el niño en su afán de adaptarse involucrándose en esas conductas inapropiadas que son intentos por sobrevivir y afrontar, comienza a desarrollar resistencias, algunos niños retroflectan (retraen) energía que deberían emanar al exterior, es decir, se hacen a sí mismos los que le gustaría hacer a otros, y comienzan a desarrollar conductas y síntomas inhibiendo al organismo, por ejemplo, pueden afectar su salud por medio de dolores de cabeza y estómago o directamente se dañan a sí mismos. Algunos más deflectan sus emociones y se alejan de sus originales sentimientos de dolor y enojo, expresándolos por medio de conductas impulsivas como son los berrinches y golpear; por otra parte, existen quienes evitan el dolor que les causan las emociones y sueñan despiertos, se vuelven artificiosos y fantasiosos, en contraste otros pueden volverse hiperactivos. Y un sinnúmero de conductas y síntomas que perturban el contacto sano entre el niño y el ambiente, decrementando el *self* (Oaklander en Schaefer, 2012).

La conciencia del proceso puede dar lugar al cambio, este punto es fundamental en la terapia Gestalt, por lo que más allá de observar el qué de una conducta, hace énfasis en por

qué, yendo más allá de ser una terapia para la solución de problemas puesto que el terapeuta busca ayudar a que el cliente logre tomar conciencia de lo que están haciendo y que este tiene la opción y cuentan con las habilidades necesarias para hacer cambios. Particularmente en el trabajo con los niños, la experiencia es la clave para tomar conciencia por lo que proporcionarles a los niños experiencias variadas es un elemento esencial en el proceso terapéutico. En el trabajo con niños la experiencia se convierte en la llave para la consciencia. Proporcionar a los niños experiencias variadas es un componente esencial del proceso terapéutico. Algunos ejemplos de esas experiencias se presentan en los estudios de caso (Oaklander en Schaefer, 2012).

4.4 Técnicas lúdicas de la psicología Gestalt

Lograr en los niños la expresión auténtica de sus emociones es una labor que requiere de actividades de autoayuda y el trabajo profundo de técnicas que les devuelvan a los niños modos de expresión que les pertenecen y se ofrecen a proyecciones poderosas que pueden generar emociones fuertes. En algunos casos los niños pueden acercarse a la expresión a nivel cognitivo, por lo que son capaces de hablar de sus sentimientos o hacer listado de estos, sin embargo, en otros casos la actividad lúdica puede ser de gran ayuda para que estos logren jugar y llevar a cabo dinámicas que impliquen la expresión de sentimientos y emociones, experimentar sentimientos a través de la música y del dibujo que represente sentimientos de felicidad, tristeza o enojo, etcétera, son actividades que ayudan a algunos niños a familiarizarse y sentirse cómodos con los sentimientos.

Estas actividades son aplicadas en terapia por medio de técnicas supresivas, expresivas e integrativas, las cuales son interdependientes entre sí y buscan estimular la comunicación y expresión de emociones. En el capítulo uno se mencionaron elementos teóricos de las técnicas, a continuación se detallan e integran algunas de sus herramientas aplicadas en terapia (Naranjo, 2002 y Salama, 2006):

1. Técnicas Supresivas: Tienen como objetivo básicamente evitar o suprimir que el cliente intente evadir, intelectualizar o justificar su aquí y ahora de las situaciones que le resultan angustiantes; es decir, se busca con ello que el sujeto experimente lo que no quiere o lo oculto con la finalidad de darse cuenta. Entre las principales técnicas supresivas se encuentran:

- Experimentar el vacío, de manera que el "vacío estéril se convierta en vacío fértil"; es decir no huir de un sentimiento de vacío, este se debe integrar, vivirlo y recibir lo que surge él para así poder trabajarlo.
- Evitar "hablar acerca de"; a manera de evadir lo que es, para que el hablar pueda ser reemplazado por la vivencia.
- Detectar los "deberías" y antes que suprimirlos es mejor tratar de determinar qué puede haber detrás de ellos. Los "deberías" al igual que el "hablar acerca de" son forma de no ver lo que se es.

Detectar las diversas formas de manipulación y los juegos o roles "como si" que se desempeñan en terapia. También, antes que suprimirlos es mejor vivenciarlos, hacer que el sujeto se dé cuenta de ellos y del rol que juegan en su vida. Entre las principales formas de manipular podemos hallar: las preguntas, las respuestas, pedir permiso y las demandas.

2. Técnicas Expresivas: Se busca que el individuo exteriorice los sentimientos y emociones, intensificando la atención deliberadamente para que este libere la energía suficiente y pueda hacer frente al darse cuenta, de tal manera que es posible que de cosas que llevó en sí toda su vida pero que no percibía. Se buscan tres elementos básicos:

- Maximizar la expresión, dándole al sujeto un contexto no estructurado para que se confronte consigo mismo y se haga responsable de lo que es. Se pueden trabajar con inducciones imaginarias de situaciones desconocidas o raras, para que aflores temores, situaciones inconclusas. También se puede minimizar la acción no-expresiva.
- Pedir al cliente que exprese lo que está sintiendo.

- Hacer la ronda, que el sujeto exprese lo que quiera a cada miembro del grupo o se le da una frase para que la repita a cada uno y experimente lo que siente.
- Terminar o completar la expresión: Aquí se busca detectar las situaciones inconclusas, las cosas que no se dijeron, pero pudieron decirse o hacerse y que ahora pesan en la vida del cliente. Una de las técnicas más conocidas es la "silla vacía", es decir, trabajar imaginariamente los problemas que el sujeto tiene con personas vivas o muertas utilizando el juego de roles. También se pueden utilizar inducciones imaginarias para reconstruir la situación y vivirla nuevamente de manera más sana, expresando y experimentando todo lo que se evitó la primera vez (Yontef, 2000).
- Buscar la dirección y hacer la expresión directa:
 - a) Repetición: La intención de esta técnica es buscar que la persona se percate de alguna acción o frase que pudiera ser de importancia y que se dé cuenta de su significado. Ejemplos: "repite esta frase nuevamente", "haz otra vez ese gesto", etc.
 - b) Exageración y desarrollo: Es ir más allá de la simple repetición, tratando de que el sujeto ponga más énfasis en lo que dice o hace, cargándolo emocionalmente e incrementando su significado hasta percatarse de él. También, a partir de una repetición simple el sujeto puede continuar desarrollando su expresión con otras cosas para facilitar el darse cuenta.
 - c) Traducir: Consiste en llevar al plano verbal alguna conducta no verbal, expresar con palabras lo que se hace. "Qué quiere decir tu mano", "si tu nariz hablara que diría", "deja hablar a tus genitales".
 - d) Actuación e identificación: Es lo contrario a traducir. Se busca que el sujeto "actúe" sus sentimientos, emociones, pensamientos y fantasías; que las lleve a la práctica para que se identifique con ellas y las integre a su personalidad.

3. Técnicas Integrativas: Se busca por medio de estas técnicas que el cliente incorpore o reintegre a su personalidad sus partes fragmentadas. Si bien las técnicas supresivas y expresivas de alguna manera son también integrativas, en las técnicas integrativas se hace énfasis en la incorporación de la experiencia.
 - El encuentro intrapersonal: Consiste en que el sujeto mantenga un diálogo explícito, vivo, con las diversas partes de su ser. Por ejemplo, entre el "yo debería" y el "yo quiero", su lado femenino con el masculino, su lado pasivo con el activo, el risueño y el serio, el perro de arriba con el perro de abajo, etc. Se puede utilizar como técnica la "silla vacía" intercambiando los roles hasta integrar ambas partes en conflicto.
 - Asimilación de proyecciones: Se busca aquí que el sujeto reconozca como propias las proyecciones que emite. Para ello se le puede pedir que él haga de cuenta que vive lo proyectado, que experimente su proyección como si fuera realmente suya.

Es importante recordar que estos procedimientos o técnicas son sólo un apoyo para lograr los objetivos terapéuticos, pero que no constituyen en sí la Terapia Gestalt. Lo importante, lo realmente terapéutico, es la "actitud gestáltica" que se adopte, el reconocimiento de la importancia de proceso y el respeto por el ritmo individual del cliente.

No debe aplicarse las técnicas de forma estereotipada si no asimilar la filosofía implícita en el Enfoque Gestalt, por lo que de acuerdo con Yontef (2000), la totalidad de recursos disponibles (presentes y los que se puedan utilizar en fantasía), y los propios operadores (facilitador y cliente) son herramientas e instrumentos del proceso lúdico (Perls, 1975). El facilitador debe emplear sus competencias personales, como la empatía, la capacidad para interactuar y compartir con los demás, su fondo teórico, así como los siguientes recursos terapéuticos:

- Focalización: Es la técnica fundamental del facilitador Gestáltico, y consiste en el movimiento del “foco de atención” hacia dónde esta la energía localizada, enfocar el hecho energético. Es “iluminar” dónde esta la energía: cuerpo, sentimientos, fantasía, la resistencia. La selección del punto a ser focalizado es el resultado de la aproximación fenomenológica con el cliente.
- Lo “obvio”: Capacidad para ver lo obvio, los hechos y sus conexiones sin interferencias de las creencias, mapas, paradigmas, preconceptos. En las focalizaciones continuas, “lo obvio” es fundamental, es el inicio del movimiento en la dinámica terapéutica, son los puntos de conexión entre sensaciones, hechos, acciones, etcétera, que en el continuo del darse cuenta, se integran en la percepción de una totalidad
- Aquí y Ahora: Es un proceso de contacto, y seguir esa secuencia en el aquí y el ahora, es la base esencial del trabajo del facilitador Gestáltico.
- Trabajo con la energía: Necesidades, emociones, sentimientos, polaridades, resistencias, bloqueos.
- Trabajo con sueños: Proyecciones y elementos alienados.
- Despedidas y cierre de situaciones inconclusas: Implica el contacto con lo que quedó alienado, insatisfecho. Requiere la metabolización (homeostasis) de estos hechos, para que se “cierren” y formen parte del cúmulo de experiencias y aprendizajes del organismo.
- Cuerpo: El cuerpo, en sus distintas dimensiones, toma gran relevancia. La respiración (fuente de contracción/expansión), la voz, la expresión de las emociones, la tensión, la relajación.
- Mente: Niveles de significados, sistemas de creencias, filosofías de vida.
- Fantasía: Manejar en posibilidades lo novedoso. Experimentar con las partes (polos) alienadas.

- La creatividad: Es la capacidad para estar integralmente presente, ser capaz de observar, generar y crear con las herramientas que se presenten, y avanzar hacia altos grados de sinergismo, comunicación e intercambio e inventar posibilidades que faciliten el desarrollo del proceso terapéutico. El Facilitador la utiliza de acuerdo con la movilidad de dicho proceso.

En consecuencia, los ejercicios que favorecen el darse cuenta ayudan a entrar en contacto con sus emociones y favorecen la expresión. La terapia Gestalt cree fervientemente en el presente, este es sólo en el momento presente donde la terapia puede actuar donde el niño puede vivir experiencias que fomenten el crecimiento y eliminen los bloqueos (Cornejo y Brik, 2003).

Por medio de las actividades lúdicas se pretende diferenciar sentimiento y acción, ya que no es igual sentir amor que dar una caricia o por el contrario, no es lo mismo sentir odio que golpear. Hay una distancia entre el sentimiento y la conducta, el niño no percibe esta distancia por eso tiene miedo a sentir lo que él considera negativo. El sentimiento nunca debe ser rechazado porque significa rechazar al niño, ya que resulta reconfortante para el niño tener permiso para sentir.

En esta tesitura, se puede decir que el juego es la actividad física que provoca esfuerzo y disciplina, al practicarlo con frecuencia ayuda al crecimiento físico y desarrollo sensorial, afectivo, emocional, cognitivo y social, durante la edad infantil es mejor recomendado porque hace aumentar la creatividad y el pensamiento.

A través del juego sensorial-manipulativo, es decir vivencial, los niños y niñas aprenden las propiedades que caracterizan a los objetos y las leyes que los gobiernan, al tiempo que se estimula su creatividad y se afirma un sentimiento de seguridad, de confianza y de dominio sobre el entorno. Asimismo, a través del juego sociodramático, se proyectan en otras personalidades, lo que enriquece su conocimiento social y les permite actuar y experimentar en el mundo de los adultos imitando sus roles sin necesidad de exponerse a

las consecuencias físicas, sociales emocionales que se sucederían si lo realizaran en la realidad, de esta forma se consolida y confirma la factibilidad de la aplicación de técnicas lúdicas en el trabajo con niños desde la perspectiva Gestalt.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DEL TALLER

- “— *Cuando por las noches mires al cielo,
al pensar que en una de aquellas estrellas estoy yo riendo,
será para ti como si todas las estrellas riesen.
¡Tú sólo tendrás estrellas que saben reír!*”.

Antoine De Saint Exupéry.

5.1 Justificación

Hablar de emociones es referirnos una de las características que nos hace humanos. Nadie dudaría que sentir y expresar lo que sentimos sucede a cada minuto de nuestra existencia. No obstante, esto no es del todo cierto, si recordamos que la sociedad en la que vivimos, la cultura en la que hemos crecido, el sentir no es algo que sea prioritario, al contrario, se valora el pensar, desarrollar el intelecto, ser inteligente en el sentido de tener altos puntajes en el desempeño escolar y hacia ese rubro están encaminados los esfuerzos de padres, maestros y sociedad en general, con la idea de formar así, personas más capaces, más aptas, más desarrolladas, por tanto se pensaría que en consecuencia serían personas más felices.

Sin embargo, ese es un modelo educacional y cultural que ha negado la parte emocional y que ha bloqueado a lo largo de generaciones la capacidad de sentir, de reconocer siquiera las emociones y consecuentemente la capacidad de expresarlas. De esta manera es más común de lo que creemos que a muchas personas le sea difícil expresar lo que sienten, aún más les es difícil identificar una emoción.

Hemos aprendido históricamente que las emociones son cosa de niñas, o de gente inmadura, hemos aprendido a sentirnos incómodos ante los sentimientos propios o ajenos. Salmurri (2004) dice que probablemente esta es la parte más difícil de la comunicación

humana. Si un niño llora porque se ha caído o algo le duele, inmediatamente se le dice -“no llores, no es para tanto, no te duele”-, aún más se enseña que los hombres no lloran, que mostrar los sentimientos es signo de debilidad, así, aunque algunas personas sientan la necesidad de llorar, no lo hacen porque en su memoria está grabada las frases: “ya eres mayor para llorar; los niños no lloran”, así que ahogan el sentimiento conteniendo la emoción y al paso del tiempo estas creencias, patrones, pensamientos y posturas ante la vida que no son cuestionadas se introyectan, aun cuando se vaya en contra de las necesidades y deseos propios. Lo que es peor, más tarde o más temprano las personas aprenden a dudar de lo que sienten, más aún dudan de su “sí mismo”.

Recordemos que desde la perspectiva Gestalt el ser humano se configura como un todo, en este sentido, es innegable que las consecuencias de no expresar las emociones se ven reflejadas en el cuerpo, desde la postura corporal, hasta el daño de un órgano. Recordemos a Keleman (1997) que menciona que a medida que crecemos nos configuramos de acuerdo a la manera en que se perfilan las emociones; esto es, si el niño es intimidado o criticado por los adultos puede responder con miedo: se retira, se hunde, se empequeñece, se crea una forma corporal que comunica debilidad y humillación. También puede ser que el niño se oponga a la crítica retando con rebeldía, ira o desprecio, de esta manera el cuerpo se hace rígido, los músculos se tensan; los órganos se irritan, causando consecuentemente, malestar, infelicidad, enfermedad.

Lamentablemente parece seguirse una cadena en la cual los adultos hemos olvidado la espontaneidad de esos primeros años en que los niños son sensación antes que intelecto, que los estados de ánimo se vivencian, aunque no siempre se conozcan las palabras adecuadas para nombrarlos. Dependiendo de la educación, algunas personas tendrán más o menos dificultades para expresar lo que sienten, dependiendo de cuánto fueron reprimidas sus experiencias emocionales o bien que tanto se les enseñó a reconocerlas y aceptarlas.

Es así que los niños necesitan saber qué tipos de emociones existen, que todo mundo tiene emociones y que éstas se pueden expresar, compartir y comentar; también necesitan

saber que pueden escoger la forma de expresarlas, para lo cual necesitan familiarizarse con sus múltiples variaciones para ayudarlos a tomar contacto con lo que están sintiendo.

Si bien para la psicoterapia Gestalt, cualquier momento de la vida es oportuno para cerrar Gestalten abiertas y generar nuevas (es decir, desarrollarse como ser humano), también es cierto que conforme el tiempo pasa un patrón emocional-físico de comportamiento dejará una huella más profunda.

Considerando que la etapa escolar es un momento importante en el desarrollo del infante —ya que está aún en proceso de maduración tanto emocional como cognitiva— de manera que si se facilitan las experiencias para entrar en contacto con su sentir, en este proceso puede, asimilar al mismo tiempo estos dos aspectos de su desarrollo. Aunado a que en esta etapa es característico el egocentrismo en el niño, por lo que tenderá a culpabilizarse de todo cuanto suceda a su alrededor. Así que, si se encuentra en su hogar con problemas, las emociones generadas por dicha situación podrían no tener salida, un modo de expresión que le ayude a mantener la homeostasis, evitando, en la medida de lo posible que las emociones se retroflecten, proceso que generalmente ocasiona que el niño pueda lastimarse (morderse las uñas, dolores de cabeza, arrancarse el pelo, una gastritis, estreñimiento, etc.), es decir, somatiza sus emociones. En este sentido, Oaklander (1992), afirma que la gente necesita una especie de entrenamiento, para permitirse soltarse, para fiarse de sus propias emociones y de la expresión de ellos. Para esta autora, especialista Gestalt en niños, el juego y sus variantes ha resultado ser una excelente herramienta para el trabajo con niños de diversas edades. Sobre todo, en la edad escolar en la que el juego es definitivamente parte de todas las actividades del niño y su desarrollo.

Con base en lo anterior, se considera que trabajar en la expresión de emociones con niños es una oportunidad para aprender junto con el niño a entrar en contacto consigo mismo, lo que permitirá, en el trabajo con ellos, vivir el aquí y ahora, como todo niño, si se le permite, lo vive.

5.2 Objetivo general

Diseñar un taller de expresión de las emociones desde la perspectiva Gestalt y a través de técnicas lúdicas y de dibujo, dirigido a un grupo de alumnos de escuela primaria de entre 5 y 7 años de edad, con la finalidad de que estos vivencien, expresen e identifiquen en sí mismos y en los demás las emociones miedo, alegría, temor, enojo y amor.

5.3 Objetivos particulares

- Facilitar al niño experiencias lúdicas a través de las que pueda vivenciar sensaciones, sentimientos y emociones.
- Que el niño tome conciencia de las emociones básicas (miedo, alegría, temor, enojo y amor) en sí mismo.
- Que el niño sea capaz de expresar las emociones por medio del juego en diversas modalidades: dibujo, canciones, expresión corporal, títeres, modelado, baile, etc.
- Que el niño logre hacer contacto con sus emociones y las identifique en el medio y la gente que le rodea. Reconozca el derecho y respeto a expresarlas en el aquí y el ahora.

5.4 Hipótesis alterna

Si se aplica un taller vivencial de expresión de emociones dirigido a un grupo de niños de entre 5 y 7 años de edad (1º y 2º año de primaria), entonces estos contarán con mayores herramientas (juego, expresión corporal, canciones) para percibir, reconocer y expresar sus emociones.

5.5 Hipótesis nula

Si se aplica un taller vivencial de expresión de emociones dirigido a un grupo de niños de entre 5 y 7 años de edad (1º y 2º año de primaria), entonces estos no contarán con mayores herramientas (juego, expresión corporal, canciones) para percibir, reconocer y expresar sus emociones.

5.6 Escenario

Salón de clases o habitación privada libre de ruido externo con iluminación y ventilación apropiada con capacidad y espacio para realizar dinámicas grupales en él.

5.7 Población

Grupo de 8 a 10 participantes por facilitador. Infantes de género indistinto.

5.8 Criterios de inclusión

Participarán en el taller, todos aquellos alumnos que:

- Estén inscritos en el año escolar lectivo en un grupo de 1º o 2º grado.
- Que sus edades fluctúen entre los 5 y 7 años de edad.

5.9 Criterios de exclusión

No participarán en el taller, todos aquellos niños que:

- No estén inscritos en el año lectivo en un grupo de 1º o 2º grado.
- Que sus edades no fluctúen entre los 5 y 7 años de edad.

— Participantes que no cumplan con el 80% de asistencia al taller.

5.10 Diseño

El diseño de la investigación al no ser una tesis aplicada es de carácter teórico. No obstante, en caso de aplicar dicho programa se sugiere instrumentar el diseño experimental A B A, para así evaluar de manera consistente la efectividad del taller y el logro del objetivo principal. En virtud de lo anterior, se debe aplicar un pretest antes de iniciar con la intervención, realizar la aplicación del taller y finalmente aplicar el posttest al terminar el mismo.

Se sugiere que la aplicación se realice por dos facilitadores o bien un facilitador y una persona de apoyo.

5.11 Instrumentos

El instrumento de evaluación pretest-posttest fue realizado por el autor de esta tesis y es el siguiente:

— Planilla de dibujo de emociones (ver anexo 1).

5.12 Sesiones

El taller consta de 12 sesiones, con una duración de 90 minutos cada una:

- 2 sesiones con padres: Siendo la primera sesión del taller, la cual será de orden informativo-vivencial; así mismo en decimosegunda sesión los padres compartirán con los niños el desarrollo de la misma.
- 10 sesiones (de la segunda a la decimoprimer) únicamente con los niños.
- Se sugiere llevar a cabo 2 sesiones por semana.

5.13 Programa.

A continuación, se presenta el programa del taller. Las cartas descriptivas se pueden consultar en el anexo 2 y la descripción de las dinámicas se encuentran en el anexo 2.1, respectivamente.

Sesión 1. Reunión con padres

Objetivo: Presentar a los padres de los niños participantes los objetivos del taller que se impartirá a sus hijos por medio de dinámicas vivenciales.

Desarrollo de la actividad: El facilitador se presentará, así como el taller y las características de las sesiones mostrando una visión general del mismo, haciendo énfasis en su cariz vivencial, por lo que se les sensibilizará para que estén muy atentos y receptivos respecto a las nuevas formas de expresión de emociones que pudieran comenzar a externar sus hijos.

Se realizará una dinámica de presentación “Volando globos”, luego de lo cual se realizarán actividades como “lo que percibo de ti” encaminada a que los padres entren en contacto con sus sensaciones y también puedan percibir a los demás. Se les narrará con imágenes el inicio de la historia del Libro El principito. Al terminar a través de la actividad “Coloreando mi emoción” se busca que identifiquen y compartan las diversas emociones.

Para cerrar la actividad se darán a sí mismos “Un masajito” el cual busca evidenciar el contacto corporal consigo mismos, como una forma de expresarse afecto y atención.

Se les agradece su asistencia y se les comenta que los niños a partir de la sesión tres requerirán una manta para recostarse. Se les invita anticipadamente a participar en la sesión doce para el cierre del taller.

Sesión 2. Ambientación y pretest

Objetivo: Que el facilitador se presente ante el grupo, así como al taller, por medio de actividades lúdicas que permitan el establecimiento del puente empático con los participantes. Aplicación del pretest.

Desarrollo de la actividad: El facilitador se presentará, así como el taller ante el grupo dando una pequeña introducción sobre las emociones. Por medio de la dinámica “entrevistando a...” se presentarán cada uno de los participantes; posteriormente se realizarán actividades lúdicas que permitan el establecimiento de la empatía entre los participantes y el facilitador por medio de las dinámicas “el cartero trajo cartas para...” y “te comparto m tesoro”. Posteriormente con los participantes sentados en su lugar se hará la aplicación del pretest, el cual básicamente consiste en que cada uno de los participantes realice cinco dibujos relativos a las emociones en una hoja blanca. Para finalizar la sesión, se hará el encuadre con el establecimiento de las normas de convivencia dentro del taller y con la despedida de esa sesión.

Sesión 3. Expresión sensorial

Objetivo: Que los niños vivencien y expresen diversas sensaciones a través del movimiento corporal y los sentidos: gusto, olfato, vista, tacto y oído.

Desarrollo de la actividad: Se les narrará con imágenes el inicio de la historia del Libro El principito, en este sentido se realizará el ejercicio de respiración “viaje a las estrellas” por medio del cual los niños podrán sentir su respiración, como una forma de conocer y estar en contacto consigo mismos, este se realizará en diversas sesiones. El objetivo fundamental de la sesión es que los participantes logren percibir y ponerse en contacto consigo mismos y sus sentidos por lo que se trabajará con un “sensorama”. Por su parte las actividades de “si yo fuera...me movería así” y “polvo de estrellas” se eligieron con el propósito de que los niños perciban las partes de su cuerpo y que tengan consciencia de su movimiento corporal.

Sesión 4. Miedo y alegría en mí

Objetivo: Que los niños vivencien y expresen las emociones de miedo y alegría en sí mismos.

Desarrollo de la actividad: Se inicia la actividad con la narración con imágenes del cuento El Principito y su viaje al mundo del Rey racional. Continuando con el tema de temores se hará una “lluvia de miedos” y se pasará a la actividad “bailando con mi miedo y alegría” por medio de la cual se busca que los participantes vivencien y expresen corporalmente estas emociones y tomen consciencia de la alegría como emoción equilibrante del miedo, lo cual se buscará por medio del baile, música y diversas expresiones corporales. La actividad “pintando mi emoción” pretende externar por medio del dibujo el cómo se ven cuando tienen miedo o están alegres identificando ambas emociones como parte de sí mismos.

Sesión 5. Miedo y alegría en el otro

Objetivo: Que los niños vivencien y expresen las emociones de miedo y alegría en su relación con el otro.

Desarrollo de la actividad: En esta sesión las actividades están orientadas a que los niños tomen conciencia de las emociones en sí mismos y en las personas que los rodean. A través de la actividad “la caja de arena” se buscará que representen alguno de sus miedos y que posteriormente modifiquen la escena dándole un toque positivo o reconfortante, asimismo la actividad de “bailando contigo” se busca evidencia la importancia de compartir con el otro las emociones por medio del baile con tiras de papel se integra la expresión con música evocadora de estas emociones. Se pasa al ejercicio de respiración “viaje a las estrellas” para que entren en contacto consigo mismos. Para finalizar “el osito cariñosito” es una dinámica que sirve para que los niños descubran una herramienta para al otro ante algún momento de miedo (o tristeza).

Sesión 6. Enojo y amor en mí

Objetivo: Que los niños, vivencien y expresen en sí mismos las emociones de enojo y amor.

Desarrollo de la actividad: Se inicia con la narración con imágenes del cuento El Principito y su viaje al mundo del Rey racional. Las actividades de la sesión buscarán identificar las expresiones de enojo, por ejemplo: la dinámica “bote de basura” se enfoca en asociar imágenes que representen el enojo con las causas de este. En un segundo momento “sácalo todo” se orienta a que los niños expresen la ira por medio de diversos materiales: cojines, papel, dibujo, rompecabezas y otros, a manera de relajación de la actividad anterior en “flojo y tieso” se pretende que identifiquen la relajación como una herramienta para tranquilizarse y poder vivenciar otras emociones. Como cierre a través de “un masajito” los niños experimentaran una manera de entrar en contacto consigo mismos a través de la expresión corporal.

Sesión 7. Amor

Objetivo: Que los niños vivencien y expresen la emoción de amor en sí mismo y hacia el otro.

Desarrollo de la actividad: Las actividades de esta sesión tienen por objetivo que los participantes identifiquen y vivencien las expresiones de amor que dan y reciben de las personas que los rodean, por ejemplo: en la dinámica “me quiere, sí me quiere” por medio de la expresión corporal podrán compartir con sus compañeros las situaciones cuando dan o reciben amor, por su parte el ejercicio de respiración “viaje a las estrellas” entrar en contacto consigo mismos es esencial, finalmente el juego “te quiero porque” se demostrará espontáneamente cariño, al igual que en “el mejor regalo y dibújame un corazón”.

Sesión 8. Enojo y amor en el otro

Objetivo: Que los niños, vivencien y expresen las emociones de enojo y amor en el otro.

Desarrollo de la actividad: Se cuenta por medio de imágenes el cuento El Principito y su viaje al mundo del hombre racional. En un segundo momento se realiza la actividad ¡Uy qué coraje!, ¡Uy cuánto amor! la cual tiene el propósito de que los niños identifiquen en el otro las emociones de enojo y amor. Por medio de la dinámica “mundo de papel” se busca expresar corporalmente las emociones, al son de música evocadora, esta experiencia va de lo individual a la interacción grupal. La sesión termina con un abrazo grupal “Poco a poquito un abracito”.

Sesión 9. Tristeza y alegría

Objetivo: Que los niños, vivencien y expresen en sí mismos las emociones de tristeza y alegría.

Desarrollo de la actividad: Se inicia con el ejercicio de respiración “viaje a las estrellas” dónde entrar en contacto consigo mismos es esencial. El dibujo libre de la actividad “me siento triste cuando” busca identificar y comentar las situaciones que los hacen sentir tristes, por otra parte, en “sacudiendo la tristeza” se le hará ver al niño que puede sentir alegría a pesar de los recuerdos tristes que tenga. Después se invitará a todos los niños a ser portadores de alegría con el juego “te invito de mi alegría” para que ésta, sea transmitida por toda el aula. Para terminar la sesión llegará a su fin con los niños entonando una festiva canción sobre la alegría en la dinámica “la alegría está aquí”.

Sesión 10. Tristeza y alegría en el otro

Objetivo sesión 10: Que los niños, vivencien y expresen las emociones de tristeza y alegría en su relación con el otro.

Desarrollo de la actividad: Para iniciar la sesión se narra con imágenes la historia del Principito y su viaje al planeta Tierra. Posteriormente se mostrarán y comentarán “imágenes” alusivas a la tristeza, y por medio del juego “acabando con la tristeza” se buscará que los participantes identifiquen en sí y en los demás, situaciones que los han hecho sentir tristes y ayuden simbólicamente a hacerlos sentir mejor. Por su parte “la barrera de sonido” es una dinámica que pretende ejemplificar las interferencias que se pueden presentar en la comunicación para expresar emociones. Finalmente, para el cierre de esta sesión, la actividad “estoy feliz, feliz, feliz”, permitirá que los participantes, sepan que siempre cuentan con alguien en quien apoyarse.

Sesión 11. Viajando por MATEA.

Objetivo: Realizar una dinámica final en la cual los participantes logren integrar y vivenciar las emociones trabajadas (miedo, alegría, temor, enojo y amor), así como la aplicación del postest.

Desarrollo de la actividad: Se inicia con el ejercicio de respiración “viaje a las estrellas” para que los participantes entren en contacto consigo mismos. Posteriormente se realizará un recorrido por las emociones a través de la dinámica “Viajando por MATEA (miedo, alegría, temor, enojo y amor) con la intención de que los participantes logren integrar las emociones que se trabajaron durante el taller, como relajación se lleva a cabo el juego “encantados de felicidad”. Para finalizar la sesión se realizará la aplicación del postest.

Nota: Se envía por escrito un cordial mensaje invitando a sus padres al cierre de taller y se les pide que traigan una manta o rebose (de aproximadamente 2 metros de largo por 30 cm) por familia.

Sesión 12. Nosotros sentimos

Objetivo: Que los niños participantes y sus padres interactúen, explorando juntos, formas de sentir y expresar emociones.

Desarrollo de la actividad: La sesión inicia con la narración por medio de imágenes del último capítulo de la historia del encuentro del Principito con el zorro y el aviador. A través de la dinámica “nos sentimos juntos” y del ejercicio de respiración “viaje a las estrellas” se busca que los padres e hijos experimenten vivencias sensoriales placenteras que los lleven a entrar en contacto consigo mismos y con el otro en el ámbito emocional y corporal. Asimismo, con la dinámica de dibujo libre se pretende que los participantes logren expresar y obsequiar el recuerdo más bello que tengan el uno con el otro, haciendo énfasis en la importancia de ser sensibles y perceptivos con las expresiones emocionales del otro.

Para concluir, se hace una breve reflexión e invitación a los niños y padres para continuar expresando libremente sus sentimientos y emociones, asimismo se les agradece por su colaboración y entusiasmo en la realización del taller. Se hace entrega de reconocimientos de participación.

CONCLUSIONES

La capacidad del ser humano para sentir y vivir sus emociones puede ser diversa. En el concepto de emoción de Martínez, Fernández y Palmero, (1997), las emociones son estados afectivos innatos que generan cambios a niveles fisiológicos y endócrinos con funciones adaptativas y sociales, en donde estos dos últimos factores pueden ser cruciales para que una emoción siga externándose, por lo que, una primera aproximación a las emociones es simplemente “sentir” la emoción, es decir, ser capaz de darse cuenta de las sensaciones que esta genera en el cuerpo, de la temperatura, las ganas de llorar, el nudo en la garganta, la sonrisa espontánea, el dolor en el estómago, y todas aquellas cosas que no siempre se perciben, que muchas veces se pasan por alto o, peor aún, se reprimen.

En este sentido, en la infancia la expresión emocional juega un papel definitivo, pues a través de las emociones se conoce al mundo, se establece contacto con el sentimiento propio y con el sentir ajeno. Un bloqueo emocional inevitablemente repercutirá en la capacidad de abstracción del niño, generando sentimientos de frustración e introversión, en tanto que, un desarrollo emocional pleno le permitirá darse cuenta de sus emociones, identificarlas, entrar en contacto con ellas y desarrollar la capacidad de relacionarse positivamente con el medio que lo rodea.

El desarrollo emocional pleno, se puede fomentar desde las etapas más tempranas y puede continuar hasta la edad adulta, involucra la empatía, la identificación con el otro, y como resultado permite crear e intercambiar vínculos afectivos (Muñoz, 2006). No obstante, de acuerdo con Latner, (1994) para lograr esta interrelación, es de suma importancia que desde etapas tempranas el ser humano sea capaz de sentir, identificar, expresar y experimentar sus sentimientos y emociones, es por ello que, el papel de los padres es fundamental, ya que las primeras expresiones son aceptadas o rechazadas, por ejemplo, la forma más básica de aceptar la expresión de una emoción es no ser indiferente a

esta, ya que la indiferencia sólo enviará un mensaje de inhibición hacia dicha manifestación, mermando así la expresión emocional.

Es así que, a lo largo de la vida, la esfera emocional tiene una repercusión directa en la en el ámbito familiar, académico, laboral, y por supuesto en el desarrollo personal. Sin embargo, desafortunadamente la competitividad a la que el ser humano está sometido desde la infancia se encuentra centrada en los contenidos y no así en el ámbito emocional, ya que en determinadas situaciones el mostrar la emoción que se vive puede ser mal interpretada como una debilidad, en lugar de ser aceptada como una expresión inherente de la vida misma.

La presente tesis —a partir de la perspectiva Gestalt— y con base en la complejidad del desarrollo emocional y a los innumerables factores que inciden directamente en él, presenta una propuesta de taller de expresión de emociones, mediante el desarrollo de actividades como el dibujo, juegos y dinámicas, que busca que niños de entre los 5 y 7 años de edad puedan, vivenciar, expresar e identificar sus emociones.

Se consideró como primer objetivo específico, facilitar al niño experiencias lúdicas a través de las que pueda vivenciar sensaciones, sentimientos y emociones, basado en el estudio de la literatura de Keleman (1997), que plantea la dificultad a la que se enfrenta el ser humano desde la infancia al ser intimidado a través de críticas y censurado en su sensibilidad, obteniendo como resultado que el cuerpo se ponga rígido al igual que las acciones y emociones. El ser humano tiene la necesidad de sentir, y si bien a lo largo de su vida está en contacto con indeterminado número de estímulos, resulta de suma importancia crear desde la infancia espacios especialmente destinados a estimular la percepción sensorial, desarrollar la sensibilidad para poder observar al mundo que le rodea, a través del movimiento corporal y la estimulación de los sentidos, es decir, mediante actividades y juegos que potencialicen y centren la atención en lo que alguno de los 5 sentidos está percibiendo, ya que el sentir físico será la base esencial para el reconocimiento de las emociones, es así que, el ser capaz de percibir al momento lo que se está sintiendo

físicamente, abrirá las puertas de la percepción para pasar gradualmente a la sensación emocional.

Una vez que el niño se encuentra sensibilizado con el entorno que lo rodea, el siguiente objetivo será que el infante tome conciencia de las emociones básicas (miedo, alegría, temor, enojo y amor), de tal manera que sea capaz de identificarlas en sí mismo. Lo anterior, no será tarea fácil, ya que en un primer momento se deberá enseñar en qué consisten dichas emociones, y tal como se ha expuesto a lo largo de la presente tesis, las emociones más allá de explicarlas se deben sentir, ya que conceptualizar una emoción puede generar confusiones o puede parecer que se está limitando la emoción. En este sentido, el objetivo de las actividades del programa de intervención está destinado a proporcionar elementos que le permitan al infante identificar en sí mismo qué es lo que siente y, de alguna forma, que sea capaz de nombrar una emoción, lo cual será fundamental para poder expresarla y sobre todo entenderla.

En este sentido, y tomando como referente el trabajo de Oaklander (1992), la presente tesis retoma algunas de las técnicas como el *awareness continuum*, el cual consiste en que el terapeuta interactúe directamente con el niño para que este pueda expresar percepciones internas y externas, por ejemplo, se sienta frente a él y alternadamente ambos deberán decir las cosas que ven y perciben en el otro: “veo que tus ojos son color café”, “percibo que estás cansado”, “veo que estas moviendo tus pies”, “por tu sonrisa, percibo que estas contento” etc., de esta manera no sólo se estimula la percepción personal, sino que se establecen las bases para que el niño sea consciente de lo que siente la persona con la que interactúa, lo cual será de gran ayuda para entrar en contacto con el mundo que lo rodea.

En este orden de ideas, una vez que se tiene identificada la emoción en sí mismo, esta podrá ser expresada claramente, de tal manera que el siguiente objetivo será que el niño sea capaz de expresar la emociones a través del juego, para proveer de herramientas por medio de dinámicas y actividades lúdicas para que sea capaz de manifestar qué es lo que está sintiendo.

De acuerdo con Oaklander (2005), los niños perturbados se retraen (retroreflejan) y se presentan como temerosos, tímidos o retraídos o bien, expresan la energía más allá de sus propios límites (la desvían) golpeando, pegando, luchando por el poder y actuando en forma agresiva, por tanto, la expresión oral de la emoción puede ser fácilmente bloqueada. Es por ello que mediante las actividades se provee de herramientas para que el niño de cualquier manera manifieste que está sintiendo, sin importar qué pasa en su mundo, dado que, es significativo saber qué es lo que está sintiendo y que, además se sienta libre de expresarlo. Ya que según Castanedo (1982), el bloqueo emocional repercute directamente deteniendo su propia integración, la consolidación de una identidad propia en su personalidad y auto percepción del ser humano.

Finalmente, el objetivo será que una vez que el niño sea capaz de identificar en sí mismo y en otra persona las emociones, con esto las necesidades afectivas podrán ser entendidas y recibidas con mayor facilidad por el interlocutor, en consecuencia, el niño podrá interrelacionarse y entrar en contacto con el mundo que lo rodea en el aquí y en el ahora. De tal manera que el desarrollo emocional implique el reconocimiento y comprensión de las emociones de otros, llamado empatía (Abarca, 2003 en Esquivel 2010).

En consecuencia, la hipótesis de la presente tesis plantea que, “si se aplica un taller vivencial de expresión de emociones dirigido a un grupo de niños de entre 5 y 7 años (1º y 2º año de primaria), estos contarán con mayores herramientas (juego, expresión corporal, canciones) para percibir, reconocer y expresar sus emociones”. Con base al análisis del marco teórico presentado, se confirma la hipótesis de forma teórica, ya que de acuerdo con Oaklander (1992, 2005) los niños necesitan saber qué tipos de sentimientos existen, que todas las personas los sienten y que estos se pueden expresar, compartir y comentar; también necesitan saber que pueden escoger la forma de expresar sus sentimientos, para lo cual necesitan familiarizarse con sus múltiples variaciones para entrar en contacto con lo que están sintiendo.

En las intervenciones realizadas por Oaklander, se encontró que los niños distinguen, entre los estados anímicos y los estados físicos, evidenciando una relación del cuerpo con los sentimientos, refiere que todos ellos se vivencian mediante sensaciones corporales y se expresan a través de la musculatura del cuerpo. Asimismo, señala que el objetivo central de la psicoterapia infantil consiste en ayudar a los niños a descubrir y expresar emociones bloqueadas, favoreciendo así la definición de sí mismo. De tal manera, para lograr expresar las emociones suprimidas, es necesario que los niños se sientan en un espacio seguro, con límites claros, donde las experiencias se enmarcan en un entorno de juego y espíritu de diversión.

En conclusión, constituidos los espacios bajo las características antes mencionadas, de acuerdo con Oaklander (1992), el niño debe poder expresar sus emociones y conversar sobre ser feliz, bueno, orgulloso, iracundo, atemorizado, herido, molesto, decepcionado, frustrado, especial, malo, enfermo, preocupado, tranquilo, contento, nervioso, tonto, culpable, arrepentido, seguro, fuerte, débil, cansado, con dolor, soledad, amor, predilección, celos, envidia, alegría, delicia, vergüenza, desagrado, lástima, empatía, admiración, pena, etc. Desde esta perspectiva, la salud se logra a través del desarrollo holístico constante y armónico de los sentidos, cuerpo, emociones e intelecto. Así el niño confía en él y en su fuerza interior que lo lleva a la autorrealización y a adquirir un sentido de ser en el mundo. Por otra parte, cuando las emociones se ignoran, se quedan guardadas en el organismo, de tal manera que se consume continuamente una parte de esa fuerza o energía agresiva, dejando sólo una parte de ella para vivir, es decir, se dejan *Gestalten* abiertas que continuamente ocuparán la energía, hasta que no se cierran, lo que obliga a sobrellevar con mediana energía el proceso de vivir.

DISCUSIÓN

Como se mencionó anteriormente, el ser humano es muy complejo y el proceso de reconocimiento, expresión e identificación emocional lo es aún más, por lo que, si bien esta tesis plantea un programa en el que se fomenta la sensibilización emocional en la infancia, se debe considerar que el objetivo de este trabajo es muy amplio y ambicioso, ya que para lograr resultados de largo impacto se requiere de un trabajo prolongado. Si bien se reconoce el esfuerzo en el programa de intervención por integrar a los representantes de los círculos primarios de contacto de un niño como lo son sus padres, profesores e iguales, no obstante, es fundamental profundizar reiterativamente en el tema, para poder obtener resultados consistentes, por lo que se sugiere se realicen talleres o sesiones de seguimiento para poder crear así un espacio para que los niños, que se encuentran en un descubrimiento constante del mundo, puedan experimentar nuevas situaciones y que con el acompañamiento de un facilitador puedan descubrir en sí mismos nuevas herramientas para afrontar los nuevos desafíos a los que se enfrentan durante su crecimiento, dichos desafíos no debe ser menospreciados, ya que de acuerdo con Palacios, Coll y Marchesi (2004) estos serán las bases y un reflejo a escala de los retos que se tendrán en la etapa adulta.

En esta tesitura, al ser una tesis teórica, en caso de aplicación se recomienda realizar un diseño experimental de tipo A B A, donde, si bien se tiene una evaluación inicial, intervención y evaluación final, a largo plazo no es posible tener una medición de la duración e impacto del taller, por lo cual se recomienda realizar un estudio de caso de seguimiento por medio del cual se pudiera valorar el efecto del taller en determinado tiempo y establecer la realización de un segundo taller como complemento.

Otro elemento a considerar es que, el trabajo terapéutico en grupo es particularmente enriquecedor, pues permite al ser humano identificar y hacer contacto con el contexto con el que se está interactuando, de tal manera que, todos aquellos elementos que le faciliten a la persona a establecer dicho contacto serán de suma importancia, y en el caso particular del trabajo con niños con base a Meneses y Monge (2001), queda de manifiesto el juego como

un elemento fundamental en el desarrollo del infante. No obstante, sería una aportación muy valiosa analizar particularmente el impacto de las fantasías guiadas por medio de la lectura de cuentos e historietas como principal herramienta terapéutica, toda vez que en la presente propuesta de taller expresión de emociones, únicamente se propone la narrativa para enmarcar y contextualizar algunas de las dinámicas.

Por otra parte, el tema central de la presente tesis es presentar en sus niveles más básicos la identificación y expresión emocional. En estudios posteriores sería relevante —y por demás interesante— considerar elementos circundantes a la infancia y sociedad actual como lo es el “*bullying*” y el impacto que este tiene con relación a las emociones; la influencia de las familias monoparentales en el desarrollo emocional; la influencia de los profesores y los modelos educativos con relación al desarrollo y expresión de las emociones; el desarrollo emocional con relación al desarrollo de habilidades sociales; etc.

Queda de manifiesto que las emociones son elementos esenciales en la vida ya que son determinantes para las adaptaciones personales y sociales futuras, donde el desarrollo emocional es la base y no hay una certeza de cuando finaliza. Indudablemente el trabajo y desarrollo del ser sensible en el individuo es en edades tempranas, en el que la responsabilidad de dicho proceso recae en los adultos significativos y en consecuencia, las experiencias emocionales en la vida adulta estarán organizadas no solo por fundamentos biológicos sino por las influencias del exterior que se hayan recibido desde la infancia, por ello, es de suma importancia construir una base sólida y segura sobre el conocimiento y manejo de emociones, la cual será desarrollada a lo largo de la vida del individuo y cuyo punto crucial será el reconocimiento de las emociones desde la infancia.

REFERENCIAS

- Álvarez, G., Molina, J., Monroy, Z. y Bernal, Y. (2013). *Historias de la Psicología. Facultad de Psicología*. México: UNAM.
- Arana, J. M., Meilán, J. J. G., & Pérez, E. (2006). El concepto de Psicología. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8(1), 111-142.
- Baumgardner, P. (2003). *Terapia Gestalt. Teoría y práctica*. México: Pax.
- Brusa M. y Bonet C. (2004). *Web de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria*. España: Desarrollo Psicológico.
- Boring, E. (1978). *Historia de la Psicología Experimental*. México: Trillas.
- Burga, R. (1981). Terapia gestáltica. *Revista latinoamericana de psicología*, 13(1), 85-96.
- Caparrós, A. (1980). El proyecto Psicológico de Wundt en Heidelberg. Anuario de Psicología Núm. 23 (2) Departamento de Psicología General, Universidad de Barcelona.
- Castanedo, C. (1982). *Deficiencia Mental: Aspectos teóricos y tratamientos*. San José: Texto (2da Edición).
- Castanedo, C. (1985). Terapia Gestalt enfocada en el niño. *Revista Costarricense de ciencias médicas*, 6 (3), 159-60.
- Castanedo, C. (1988). *Terapia Gestalt. Enfoque centrado en el aquí y el ahora*. Barcelona: Herder.
- Castanedo, C. (1997a). *Terapia Gestalt, Enfoque centrado en el aquí y ahora*. (3° Ed.). Barcelona: Herder.

- Castanedo, C. (1997b). Grupos de encuentro en Terapia Gestalt, De la “silla vacía” al círculo gestáltico. (2º Ed.). Barcelona: Herder.
- Castanedo, C. (2002). *Terapia Gestalt: Enfoque centrado en el aquí y el ahora*. España: Herder.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional* www.uv.es/=cholz
- Craig, G. (2009). Desarrollo Psicológico. México: Pearson Educación.
- Cornejo, S. y Brik L. (2003). La representación de las emociones en la dramaterapia. Buenos Aires: Panamericana.
- De Saint-Exupéry (2017). *El Principito*. Colofón: Ciudad de México
- Damasio, A. (1999). The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness. Nueva York: Harcourt
- Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo? Barcelona: Destino.
- Drewes, A. (2006). *Play-based interventions*. Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 2, 139–156.
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego casos clínicos*. México: Manual Moderno
- Fallas, F. (2008). Gestalt y aprendizaje. Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Volumen 8, Número 1 pp. 1-12.
- Fernández, L. (2005). *La psicoterapia Gestalt infantil: una guía metodológica para el terapeuta*. Perspectivas psicológicas, 5, 6-17.
- García, F. (2003). *Y es gracias a la noche que el día se significa: Proceso Figura-Fondo en Psicoterapia Gestalt*. México: CIEPGFP.

- Ginger, S. y Ginger, A. (1993). *La Gestalt: una terapia de contacto*. México: Manual Moderno.
- Grau, R. y Peiro J. (2000). La influencia de la Psicología de la Gestalt en la elaboración del sistema teórico de Jean Piaget. *Revista de historia de la Psicología*. 21 (2-3) 575-588.
- Guillaume, Paúl. (1973). *Psicología de la forma*. (2a ed). Buenos Aires: Psique.
- Harris, P. (1989). *Los niños y las Emociones*. Madrid, España: Alianza.
- Hothersall, D. (1997). *Historia de la psicología*. México: McGraw-Hill, p. 456.
- Izard, C. (1991). *The Psychology of te emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Keleman, S. (1997). *La experiencia somática. Terminación de un yo*. España: Desclée de Brouwer.
- Lacayo, M. y Coello, L. (1992). *Educación Física, Deporte y Recreación al Alcance de Todos*. Honduras: Talleres de NICOP.
- Lafarga J. y Gómez del Campo, J. (1990). *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una Psicología Humanista*. Tomo 1. México: Trillas.
- Latner, J. (1994). *Fundamentos de la Gestalt*. Santiago de Chile: Ed Cuatro Vientos.
- Landreth, G. (2002a). *Play therapy: The art of the relationship* (2nd ed.). New York, NY: Brunner-Routledge.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- López, E. (2006). *Educación emocional. Programa para 3 a 6 años*. España: Praxis.
- Martínez, F., Fernández, E. y Palmero, F. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, septiembre, 113-124.
- Mortola, P. (2001). Sharing Disequilibrium: a link between Gestalt Therapy. Theory and *Child Development Theory Gestalt Review*, 5. 45-66
- Muñoz, M. (2006). “Las necesidades desde el punto de vista de la psicología Gestalt” en *Psicología Humanista*, vo2, DF: IHPG.
- Muñoz, M. (2012). “Una hipótesis humanista sobre la emoción” en Cuadernos de difusión. DF: IHPG.
- Naranjo, C. (2002). *La vieja y novísima Gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- Navarro, I. y Pérez, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Madrid: Editorial Club Universitario.
- Oaklander, V. (1992). *Ventanas a nuestros niños. Terapia Gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Oaklander, V. (1999). *Group play therapy from a Gestalt therapy perspective. Group play group therapy .The handbook of group play therapy: How to do it, how it works; whom it's best for* (pp. 162-175). New York: Jossey-Bass.
- Oaklander, V. (2005). Terapia de juego Gestalt. En: Schaefer, Ch. (Comp.). *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual moderno. pp. 87-94
- Osgood, C. (1969). *Psicología Experimental: Teoría y método*. México, Trillas.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp) (2004). *Desarrollo psicológico y educación*, 1. *Psicología evolutiva*. Madrid: Editorial Alianza. Edición en versión digital.

- Palmero, F. (1997). Las emociones desde el modelo cognitivista. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, R.E.M.E.*,5. Recuperado 23 de marzo de 2008, de la fuente <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022401105/texto.html>.
- Patterson, C. (1959). *Theories of counseling and Psychotherapy*. New York: Harper & Row.
- Perls, F. (1975). *El enfoque Gestáltico*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Pearls, F. (1976). *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. México: Editorial Cuatro Vientos.
- Perls F. S., Hefferline R. F. y Goodman P. (1951). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. New York: Julian Press.
- Peñarrubia, F. (1998). *Terapia Gestalt: La vía del vacío fértil*. España: Alianza
- Piaget, J. (1971). *Autobiografía*. *Anuario de Psicología*. 4, 28-59
- Piaget (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica (Orig. 1945).
- Polster, E. (1976). *Terapia gestáltica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Quezada, O. (2006). "Fractales en el estudio de la Psicología". *Revista Digital Universitaria* (7) 10. [Consultada: 04 de abril de 2016]. Recuperado de: <<http://www.revista.unam.mx/vol.7/num10/art85/int85.htm>> ISSN: 1607-6079.
- Quitman, H. (1989). *Psicología Humanística*. Barcelona. Ed. Herder.
- Rodríguez, W. (1998). *La relación desarrollo aprendizaje en las teorías de Jean Piaget y Lev S. Vygostky: un análisis comparativo*. Actas del Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Universidad de Puerto Rico. (V).
- Sahakian, W. (Ed) (1969). *Psychoterapy and Counseling, Studies in Technique*. Chicago: Rand McNally.

- Salama, H. y Villarreal, R. (1988). *El enfoque Gestalt. Una psicoterapia Humanista*. México: Manual Moderno.
- Salama, H. (2006). *Psicoterapia Gestalt. Proceso y metodología*. México: Alfaomega.
- Schaefer, C. (2012). *Fundamentos de terapia de juego*, México: El Manual Moderno, 2da. Edición.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. España: Paidós.
- Sanz, L. (2012). *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Madrid: Centro de Documentación de Estudios y Oposiciones.
- Secadas, F. y Barberá, E. (1984). *Psicología evolutiva, 6 años*. España: Ediciones CEAC.
- Tudge, J. y Winterhoff, P. (1993). *Vygotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development*. North Caloline: University of North Caroline at Greensboro.
- Tulviste, P. (1992). *L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology*. *Developmental Psychology*. 28 (4).
- Velásquez, L. (2001). *Terapia gestáltica de Friedrich Solomon Perls Fundamentación Fenomenológica-Existencial*. *Psicología desde el Caribe*, Barranquilla: Universidad del Norte. Núm. 7, enero-julio, pp. 130-137.
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). *Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner: Paralelismo en sus Posiciones en Relación con el Desarrollo*. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (9), 30-37.
- Virginia, M. (2009). *Diario del enfoque de la Gestalt: Terapia Gestalt y el Enfoque Centrado en la Persona son los enfoques fenomenológicos*. 15 (1) pp.
- Vygostky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambrigde: The MLT Press.

Vega, (1992). *El proceso de socialización*. En García (Comp.) *Psicología Evolutiva y Educación Preescolar*. México: Santillana. 189-210.

Yontef, G. (2000). *Proceso y diálogo en psicoterapia gestáltica*. Santiago: Cuatro Vientos.

Zinker, J. (1991). *El proceso creativo en la terapia Gestáltica*. Barcelona: Ed.

ANEXOS

Anexo 1. Pretest-posttest

Nombre: _____ Fecha: _____

Realiza un dibujo de acuerdo a cada una de las caritas que están a continuación

<p style="text-align: center;">Miedo</p> 	<p style="text-align: center;">Alegría</p> 
<p style="text-align: center;">Tristeza</p> 	<p style="text-align: center;">Enojo</p> 
<p style="text-align: center;">Amor</p>  	

Nombre: _____ Fecha: _____

Miedo	Alegría
Tristeza	Enojo
Amor	

Anexo 2. Cartas descriptivas
Sesión 1. Reunión con padres

Objetivo: Presentar a los padres de los niños participantes los objetivos del taller que se impartirá a sus hijos por medio de dinámicas vivenciales.				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Presentación	Introducción del facilitador y taller.	El facilitador se presentará, así como al taller. Buscará sensibilizar a los padres respecto al tema.	Ninguno.	5 min.
2. Volando globos	Presentación de los participantes y crear un clima de confianza y distensión.	Repartir un globo a cada participante en el que deberán escribir su nombre y alguna cosa que les guste oír, tocar, oler, comer, ver o comer. Al sonar el silbato lanzarán al aire los globos para intercambiarlos y cada uno atrapará un globo distinto al suyo. Cada participante presentará a la persona del globo que le tocó.	Globos, marcadores y silbato.	10 min.
3. Lo que percibo de ti	Ayudar a que los participantes tomen consciencia de sí mismos en el presente, así como del otro.	Formar parejas de participantes sentados uno frente al otro, deberán concentrar su atención en sí mismos y en el otro, deberán expresar verbalmente las percepciones internas y externas que perciben. Al final se comparte la experiencia vivida invitándoles a reflexionar acerca de lo que sentimos.	Sillas.	15 min.
4. Cuento	Ambientación del taller.	El facilitador por medio de imágenes narrará la historia de cuándo el aviador y el principito se conocieron.	Imágenes (anexo 3.1)	15 min.
5. Coloreando mi emoción	Que los participantes experimenten distintas emociones, motivadas por medio de dibujos.	Aleatoriamente se les proporciona a los participantes un papel con alguna de las emociones (miedo, alegría, enojo, amor y tristeza) se les entregará una hoja y colores, por medio del dibujo libre deberán expresar la emoción que les tocó. Al terminar los participantes se deberán reunir por grupos de emoción y comentar situaciones que en su vida les generen esa emoción y qué hacen para sentirse mejor cuando es una emoción negativa. El facilitador seleccionará a 1 persona de cada equipo para compartir lo comentado respecto a su emoción ante el grupo.	Hojas blancas, colores, papelitos para sorteo con las 5 emociones.	25 min.

<p>6. Un masajito</p>	<p>Que los participantes perciban el contacto corporal como una forma de expresión emocional.</p>	<p>Sentados cómodamente los participantes se les da un poco de crema en las manos, se pone música suave y se enseña la respiración abdominal. Se les invita a darse un masaje, de acuerdo a como se describe en la dinámica. Se concluye el ejercicio preguntando cómo se sintieron. Para finalizar, se retoman las actividades realizadas para explicar el objetivo del taller.</p>	<p>Crema corporal y música.</p>	<p>15 min.</p>
<p>Solicitar material y despedida</p>	<p>Informar a los padres del material requerido para el taller.</p>	<p>Solicitar el material que los niños utilizarán en el desarrollo del taller, pidiéndoles que el material lo lleven debidamente identificado.</p>	<p>Manta para recostarse</p>	<p>5 min.</p>

Sesión 2. Ambientación y pretest

Objetivo: Que el facilitador se presente ante el grupo, así como al taller, por medio de actividades lúdicas que permitan el establecimiento del puente empático con los participantes. Aplicación del pretest.				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Presentación	Introducción del facilitador y taller.	El facilitador se presentará, así como el taller.	Ninguno.	5 min.
2. Entrevistando a...	Presentación de los participantes.	Se dispone a los participantes en círculo y se les coloca su gafete con su nombre. El facilitador tomando el micrófono, pasará entrevistando a cada uno de los participantes, para que estos se presenten y mencionan las cosas que les gusta hacer. La dinámica termina cuando se haya entrevistado a todos los participantes.	Gafetes, seguros para ropa, micrófono y cámara de cartón (anexo 3.2)	10 min.
3. El cartero, trajo cartas para...	Juego de integración, con la intención y atención.	Colocados los participantes en círculo, el facilitador pasará al centro del mismo y dirá: “el cartero trajo cartas para todos (por ejemplo), los niños que tienen el cabello largo y todos aquellos participantes que tengan el cabello largo deberán de cambiar de lugar, el participante que se quede sin lugar pasará al centro y deberá decir una nueva características de las personas a las que les trajo cartas el cartero, las cuales deberán de cambiar de lugar, y así sucesivamente hasta que cada uno de los participantes haya tenido el papel del cartero.	Ninguno	15 min.
4. Te comparto mi tesoro	Juego de integración y desfogue.	En un espacio abierto y despejado, se colgarán hilos con palomitas ensartadas. Del otro lado se harán varios equipos y a la señal saldrá corriendo un participante de cada equipo y deberán comerse todas las palomitas que hay en un hilo, cuando termine se regresa por su compañero y juntos regresan para que el segundo coma palomitas y así sucesivamente hasta que pasen todos y se terminen las palomitas.	Cuerda, palomitas de maíz, hilo, aguja.	15 min.

5. Pretest	Aplicación del pretest a los participantes.	Una vez que los participantes estén sentados en su lugar de trabajo dentro del aula, se les hace entrega del pretest para que lo realicen de forma individual.	Copias del Pretest (anexo 1) y colores.	30 min.
6. Encuadre	Explicación de las normas de convivencia a los participantes.	Se acordarán las normas de convivencia durante el taller, se hará un cartel con imágenes y dicho cartel se colocará en un lugar visible durante las sesiones.	Imágenes con las normas de convivencia	10 min.
Despedida	Cierre de la sesión.	Se hace la cordial invitación a los participantes para que asistan a la siguiente sesión del taller.	Ninguno.	5 min.

Sesión 3. Expresión sensorial

Objetivo: Que los niños vivencien y expresen diversas sensaciones a través del movimiento corporal y los sentidos: gusto, olfato, vista, tacto y oído.				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Cuento	Ambientación del taller.	El facilitador por medio de imágenes narrará la historia del Principito y su mundo.	Imágenes (anexo 3.1).	15 min.
2. Si yo fuera...me movería así	Los niños expresen su movimiento corporal, utilizando la imaginación.	Se les pide a los niños que imiten los movimientos del viento, de manera que perciban los movimientos de sus manos y pies y de todo su cuerpo. Sugerir que imaginen los movimientos de otros elementos o animales.	Ninguno.	10 min.
3. Viaje a las estrellas	Que los niños perciban su respiración como el inicio del contacto consigo mismos.	Recostados los participantes sobre sus mantas, lo más cómodos posible, el facilitador aplicará la técnica de respiración. Al finalizar el ejercicio se comparten las sensaciones percibidas.	Mantas para recostarse.	10 min.
4. Sensorama	Que los niños perciban de manera diferente a la habitual, diversos materiales a través de sus sentidos.	Sentar a los niños en círculo, repartir diversos materiales: Observar una flor, durante unos minutos. Después se les pide que la toquen suavemente, perciban su olor, textura etc., y así con cada uno de los materiales. Mantenerlos con los ojos vendados, exceptuando el trabajo con materiales que no involucren la vista. Se les invita a expresar que les hace sentir cada sabor, olor, color, etc. Emitir los sonidos con los instrumentos musicales, mientras los niños están con los ojos vendados. Tratarán de identificar los sonidos, invitándolos a expresar que les hace sentir cada uno: si suena triste, alegre, enojado, etc.	Materiales sensoriales.	35 min.

5. Polvo de estrellas	Fomentar la imaginación corporal.	Se indica que van a imaginar que su cuerpo es la estrella que los hizo viajar, pasaran por diferentes objetos y por medio del movimiento corporal dibujaran la silueta sobre lo que pasaron, por ejemplo, un árbol, una montaña, el sol, etc. Después se les indica que dibujen en cartulina con sus dedos mojándolos en pintura, aquello que más les gustó de la sesión.	Cartulinas, pinturas lavables de colores.	15 min.
Despedida	Cierre de la sesión.	Se hace la cordial invitación a los participantes para que asistan a la siguiente sesión del taller.	Ninguno.	5 min.

Sesión 4. Miedo y alegría en mí

Objetivo: Que los niños vivencien y expresen las emociones de miedo y alegría en sí mismos.				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Cuento	Ambientación del taller.	El facilitador por medio de imágenes narrará la historia del viaje del Principito al mundo del Rey racional.	Imágenes (anexo 3.1).	15 min.
2. Lluvia de miedos	Expresar cuáles son sus miedos.	El facilitador dibujará varias nubes en el pizarrón y en ellas escribirá a manera de lluvia de ideas las situaciones que los niños expresen les causan miedo. Se hará énfasis en que el temor es momentáneo, como las nubes.	Pizarrón y gises.	10 min.
3. Bailando con mi miedo y alegría	Que vivencien corporalmente emociones de miedo y alegría, utilizando tiras de papel.	Formar un círculo y girar utilizando el papel actuar y vivenciar su miedo y alegría. La música es importante en esta actividad para apoyar a vivenciar las diferentes emociones.	Una tira de papel crepé de colores y música.	25 min.
4. Borrando la lluvia	Simbólicamente borrar los miedos.	Se les pide a los participantes que vayan y uno por uno borre del pizarrón su miedo.	Servilletas de papel	5 min.
5. Pintando mi emoción	Que los niños expresen por medio del dibujo sus emociones de miedo y alegría de manera que acepten ambas como parte de ellos mismos.	Se reparten hojas blancas a los niños y se les pide dibujen las cosas que les causan temor y cómo se sienten cuando tienen miedo. En otra hoja dibujarán las cosas que les hacen sentir alegres.	Hojas y crayones.	30 min.

Despedida	Cierre de la sesión	Se hace la cordial invitación a los participantes para que asistan a la siguiente sesión del taller.	Ninguno.	5 min.
-----------	---------------------	--	----------	--------

Sesión 5. Miedo y alegría en el otro

Objetivo: Que los niños vivencien y expresen las emociones de miedo y alegría en su relación con el otro.				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Chitón	Estimular que los participantes reconozcan en otros el miedo y alegría.	Se forman equipos, se selecciona una persona por equipo y alternadamente deberán representar con mímica durante 1 minuto una palabra que diga la tarjeta, el equipo deberá adivinar de qué palabra se trata y asociarla a la emoción de miedo o alegría.	Tarjetas de chitón, miedo y alegría (anexo 3.3)	20 min.
2. La caja de arena	Ayudar a que los participantes tomen consciencia de sus miedos.	Se les proporciona una caja de arena por pareja y pequeñas figuras para que creen una escena y una historia de algo que les cause miedo. El facilitador deberá atender personalmente a cada una de las historias y buscará que los niños identifiquen que en ellos está el poder de cambiar la historia por algo que los tranquilice y reconforte, promoviendo los cambios físicos en la composición realizada.	Cajas de arena y variedad de pequeñas figuras.	15 min.
3. Bailando contigo	Evidenciar la importancia de compartir con el otro las emociones.	Los niños utilizarán las tiras de papel crepé de la sesión anterior para crear espacios de expresión que ahora serán compartidos con sus compañeros. Se pone música suave y se le pide que bailen con su papel como si fueran el viento, posteriormente, se cambia la música por una tétrica para que los niños busque un lugar del salón para cubrirse.	Tiras de papel crepé de la sesión anterior.	25 min.
4. Viaje a las estrellas	Que los niños perciban su respiración como el inicio del contacto consigo mismos.	Recostados los participantes sobre sus mantas, lo más cómodos posible, el facilitador aplicará la técnica de respiración. Al finalizar el ejercicio se comparten las sensaciones percibidas.	Mantas para recostarse.	10 min.
5. El osito cariñosito	Desarrollar empatía y reconforte hacia el otro.	Se cuenta una historia a los niños sobre el osito cariñosito se ha lastimado y se asustó. Se motivará a los participantes a que reconforten al osito.	Oso u otro muñeco de peluche, banditas	15 min.

			para cortaduras.	
Despedida	Cierre de la sesión.	Se hace la cordial invitación a los participantes para que asistan a la siguiente sesión del taller.	Ninguno.	5 min.

Sesión 6. Enojo y amor en mí

Objetivo: Que los niños, vivencien y expresen en sí mismos las emociones de enojo y amor.				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Cuento	Ambientación del taller.	El facilitador por medio de imágenes narrará la historia del viaje del Principito al mundo del hombre de negocios.	Imágenes (anexo 3.1).	15 min.
2. Bote de la basura	Que los niños expresen verbalmente las situaciones y cosa que les enojan.	Se les presentarán imágenes de caras y posturas y situaciones de ira. Se les pedirá comenten porqué creen que están enojados y se les pedirá anoten en un papel las cosas que los hacen enojar. Simbólicamente tirarán el papelito en una caja etiquetada como bote de basura.	Imágenes de enojo (anexo 3.4)	15 min.
3. Sácalo todo	Vivenciar su enojo, creando situaciones y materiales con los cuales puedan expresarlo.	Se comenta con los niños que el enojo es parte del ser humano invitando a comentar ¿qué situaciones los hacen enojar? Y ¿cómo reaccionan para expresar su enojo? Se colocarán en cajas diferentes objetos que servirán para mostrar el enojo. Se les pide que exploren que pasa en su cuerpo y como se sienten mientras externan su ira. La caja se coloca en un lugar de fácil acceso para que los niños puedan usar cualquier artículo cuando lo necesiten en las siguientes sesiones.	Dos cajas de cartón, papel periódico, tiras de telas anudadas, cojines, plastilina.	40 min.
4. Flojo y tieso	Enseñar una herramienta que les permita tranquilizarse y poder vivenciar otras emociones.	Se les dice a los niños que se pongan de pie, se les recuerda la respiración de la tortuga, y luego se les indica que doblen el cuerpo de la cintura y se relajen lo cual significará “flojos” estarán en esa posición durante 10 segundos, cuándo se diga “tensos” volverán poco a poco a incorporarse poniéndose rígidos. Se repetirá este ejercicio sucesivamente durante 3 repeticiones, siempre teniendo presente el control de la respiración.	Ninguno.	5 min.
5.	Que los participantes perciban el contacto	Cada niño busca un lugar en el suelo donde se pueda sentar y estirar cómodamente, se les pone un poco de crema o aceite en las manos, poner		

Mi masaje	corporal como una forma de expresión emocional.	música suave y se les dan indicaciones para darse un auto masaje.	Mantas para recostarse,	10 min.
Despedida	Cierre de la sesión.	Se hace la cordial invitación a los participantes para que asistan a la siguiente sesión del taller.	Ninguno.	5 min.

Sesión 7. Amor

Objetivo: Que los niños vivencien y expresen la emoción de amor en sí mismo y hacia el otro.				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. ¡Me quiere, sí me quiere!	Los niños podrán expresar por medio de la representación corporal el amor.	Se comenta con los participantes las situaciones los reconfortan y los hacen sentir queridos y amados, a quienes y de quien reciben cariño y expresiones de afecto. Se les hace entrega de unas caritas relativas al amor, las colorearán y estas se engraparán a las tiras para formar diademas. Se les pide que representen por medio de su postura corporal, gestos y sensaciones del cuerpo cuando dan y reciben muestras de amor a sus seres queridos.	Caritas (anexo 3.5), tiras de cartulina y engrapadora.	10 min.
2. Viaje a las estrellas	Que los niños perciban su respiración como el inicio del contacto consigo mismos.	Recostados los participantes sobre sus mantas, lo más cómodos posible, el facilitador aplicará la técnica de respiración. Al finalizar el ejercicio se comparten las sensaciones percibidas.	Mantas para recostarse.	10 min.
3. Te quiero porque...	Dispersión y demostrar espontáneamente el afecto hacia otros.	Se juega a manera de persecución, dos participantes perseguirán y tocando en el hombro a sus compañeros los encantarán y no podrán moverse a menos de que alguno de sus otros compañeros lo toque en el hombro y le susurrare al oído “te quiero porque,,,” y deberán decir algún motivo de cariño. Al final, se comparte qué sintieron al recibir el toque de cariño en ese momento específico.	Ninguno.	20 min.
4. El mejor regalo	Que los niños sean capaces de concederse un obsequio a sí mismos.	Se les pregunta a los participantes que, si pudieran concederse a sí mismos un regalo, ¿qué es lo que se regalarían? Por medio moldear plastilina se les invita a que se concedan ese regalo, promoviendo que sean regalos de tipo afectivo.	Plastilina.	25 min.
5. Dibújame	Que los niños vivan una experiencia de amor y ternura.	Se les pide que compartan por medio de un dibujo ¿qué es para ellos el amor?, ¿quién les da amor? Y que por medio del dibujo le expresen su cariño hacia esta persona.	Hojas, crayones y colores	20 min.

un corazón				
Despedida	Cierre de la sesión.	Se hace la cordial invitación a los participantes para que asistan a la siguiente sesión del taller.	Ninguno.	5 min.

Sesión 8. Enojo y amor en el otro

Objetivo: Que los niños, vivencien y expresen las emociones de enojo y amor en el otro.				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Cuento	Ambientación del taller.	El facilitador por medio de imágenes narrará la historia del viaje del Principito al mundo del geógrafo.	Imágenes (anexo 3.1).	15 min.
2. ¡Uy qué coraje!, ¡Uy cuánto amor!	Los niños podrán expresar por medio de títeres el enojo y amor.	Actividad manual en la que los niños dibujan una persona enojada y una persona que exprese amor, los dibujo se recortan y se pegan en un palito. Una vez hecho el títere se les pide a los niños creen una historia relativa al enojo y amor y que la compartan con sus compañeros, pueden reunirse varios niños para hacer su historia.	Palos de madera, pegamento, colores, tijeras y papel, cartoncillo.	30 min.
3. Mundo de papel	Los niños expresarán corporalmente sus emociones de enojo y amor por medio de papel periódico.	Se reparte periódico a los participantes, se les pide simulen corporalmente la emoción de enojo, posteriormente la expresarán rasgando el periódico, construyendo un círculo en el que reposarán y en una hoja blanca garabatearán ese enojo. En un segundo momento se les guiará para que expresen posturas corporales de tranquilidad, relajación y ternura o amor, primero en espacios creados para sí mismos y luego compartiendo con sus compañeros, en un círculo que formaran todos juntos.	Música, papel periódico.	30 min.
4. Poco a poquito, un abracito	Los niños compartirán la sensación de un abrazo grupal.	Sin perder el círculo de la actividad anterior, se les pide se pongan de pie, estiren los brazos hacia los lados, tocando las puntas de los dedos entre sí, poco a poco se irán acercando y teniendo más contacto cerrando el círculo hasta tocar los hombros, los brazos deben seguir estirados de tal manera que poco a poco deben formarse un gran abrazo. Se puede sugerir que se den un par de saltos en su lugar, girar unos pasos a la derecha o izquierda. Se termina la actividad con un aplauso.	Ninguno.	10 min.

Despedida	Cierre de la sesión.	Se hace la cordial invitación a los participantes para que asistan a la siguiente sesión del taller.	Ninguno.	5 min.
-----------	----------------------	--	----------	--------

Sesión 9. Tristeza y alegría en mí.

Objetivo: Que los niños, vivencien y expresen en sí mismos las emociones de tristeza y alegría.				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Viaje a las estrellas	Que los niños perciban su respiración como el inicio del contacto consigo mismos.	Recostados los participantes sobre sus mantas, lo más cómodos posible, el facilitador aplicará la técnica de respiración. Al finalizar el ejercicio se comparten las sensaciones percibidas.	Mantas para recostarse.	10 min.
2. Me siento triste cuando...	Lograr que los niños identifiquen que situaciones hacen sentirse tristes.	Sentados el grupo en círculo, se entregan hojas y colores y se les pide a los niños que dibujen situaciones que los han hecho sentir tristeza. Cuando todo el grupo haya terminado se comentarán los dibujos de cada niño, haciendo una retroalimentación entre los mismos.	Hojas blancas y colores.	20 min.
3. Sacudiendo la tristeza.	Que los niños logren sacar físicamente la tristeza representada en el dibujo.	Manteniendo el círculo se les pide se pongan de pie con el dibujo en mano, empezarán a caminar a la derecha y el facilitador comenzará a indicar partes del cuerpo (cabeza, cuello, brazos, piernas, pies, cintura, etc.), y los participantes moverán las partes mencionadas, consiguiendo que muevan el dibujo. Una vez que todo el cuerpo este en movimiento se les dará la instrucción de que avienten el dibujo hacia el techo.	Dibujos de la actividad anterior.	20 min.
4. Te comparto mi alegría	Hacer partícipes a los niños, de que pueden ser portadores de alegría, y que pueden compartirla.	Los niños estarán tomados de las manos formando un círculo, el facilitador y un niño empezarán dando vueltas alrededor del círculo tocando la unión de manos y dirán, "triste" por cada pareja de manos unidas que toca, hasta detenerse para tocar la unión de manos de dos niños y decirles "alegría". El facilitador y su compañero saldrán corriendo alrededor del círculo, la pareja elegida tomada de la mano y saldrá corriendo alrededor del círculo en sentido contrario de la otra pareja, la primera pareja en llegar será la que se quede con el lugar.	Ninguno.	20 min.
5. Canción: La alegría aquí	Compartir un momento de alegría y distensión.	Sentados formando un círculo empezaran a cantar: "la alegría la alegría, la alegría aquí estará, el que se quede con ella muy alegre bailará, conga" mientras cantan los participantes deben pasarse una pelota, el participante que se quede con la pelota al finalizar la canción pasará al centro dirá su nombre y	Pelota con carita feliz.	15 min.

estará		bailará al ritmo de “Conga, conga que viva la canción, vamos a ver como (se dice el nombre del participante) baila conga”. Se repite hasta que todos los participantes bailen.		
Despedida	Cierre de la sesión.	Se hace la cordial invitación a los participantes para que asistan a la siguiente sesión del taller.	Ninguno.	5 min.

Sesión 10. Tristeza y alegría en el otro.

Objetivo: Que los niños, vivencien y expresen las emociones de tristeza y alegría en su relación con el otro				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Cuento	Ambientación del taller.	El facilitador por medio de imágenes narrará la historia del viaje del Principito al planeta Tierra.	Imágenes (anexo 3.1).	15 min.
2. Imágenes	Que los niños identifiquen la tristeza y la alegría, en ellos y en las demás personas.	Se hace una reflexión grupal guiada por el facilitador, en la cual se motiva a los participantes a que expresen como identifican la tristeza y la alegría en otras personas; así como las situaciones que generan estas emociones. Se les mostrarán láminas alusivas a estas emociones, mismas que se comentarán.	Imágenes de alegría y tristeza (anexo 3.6)	10 min.
3. Acabando con la tristeza	Que los participantes identifiquen algún recuerdo que les haya causado tristeza y terminen simbólicamente con él.	Con los participantes sentados formando un círculo, amarraran un globo a cada uno de sus tobillos, tomarán asiento de nuevo y con los ojos cerrados en su silla se les pedirá que piensen en alguna situación que los ha hecho sentir tristes a ellos a alguien cercano a ellos; finalmente se hace énfasis en que siempre se va a contar con alguien que los ayudará a salir a delante, y en este caso sus compañeros los ayudaran acabando con las tristezas. Se da la instrucción de que se levanten y rompan los globos de sus compañeros.	Globos, listón y tijeras.	15 min.
4. La barrera del sonido	Ejemplificar las dificultades que a veces se tienen durante la comunicación sobre todo para expresar emociones y afectos.	Se divide al grupo en 2 equipos. Un equipo se dividirá y formará 2 líneas paralelas, el otro equipo se colocará al centro de éstas líneas. El equipo de los extremos deberá comunicarle un mensaje a su equipo que está del otro lado, pero el equipo del centro lo impedirá por medio de gritos, gestos, e interrupciones El juego termina una vez que los equipos hayan logrado transmitirse dos mensajes. Se hace la reflexión, en lo difícil que a veces es la comunicación con las personas para expresar lo que se siente, sin embargo, se debe intentar ya que por difícil que parezca, alguien podrá entendernos.	Ninguno.	20 min.

<p>5. Estoy feliz, feliz, feliz; estoy feliz, feliz, feliz.</p>	<p>Que los participantes sientan que cuentan con alguien en quien pueden confiar y apoyarse.</p>	<p>Se forman parejas, las cuales se dividirán y a su vez formaran 2 círculos, las parejas deben quedar divididas, una persona en el círculo grande y la otra en el pequeño al centro del grande. A la señal un círculo girará a la derecha y el otro a la izquierda, y todos cantarán “estoy feliz, feliz, feliz,...estoy feliz, feliz, feliz, estoy feliz, feliz, feliz...”. Se deben señalar cambios de dirección (derecha e izquierda), y cuando se indique (con un silbato) todos deberán deshacer los círculos para buscar a su pareja, entrelazar sus manos y sentarse, la última pareja en hacerlo saldrá del juego. Se hace la reflexión en la importancia de saber que siempre se cuenta con alguien que nos ayude, y que así mismo nosotros podemos ser apoyo de alguien más.</p>	<p>Silbato</p>	<p>10 min.</p>
<p>Despedida</p>	<p>Cierre de la sesión</p>	<p>Se hace la cordial invitación a los participantes para que asistan a la siguiente sesión del taller.</p>	<p>Ninguno.</p>	<p>5 min.</p>

Sesión 11. Viajando por MATEA.

Objetivo: Realizar una dinámica final en la cual los participantes logren integrar y vivenciar las emociones trabajadas (miedo, alegría, temor, enojo y amor). Aplicación del postest.				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Viaje a las estrellas	Que los niños perciban su respiración como el inicio del contacto consigo mismos.	Recostados los participantes sobre sus mantas, lo más cómodos posible, el facilitador aplicará la técnica de respiración. Al finalizar el ejercicio se comparten las sensaciones percibidas.	Mantas para recostarse.	10 min.
2. Viajando por MATEA	Que los participantes hagan un repaso de las emociones trabajadas.	En un espacio amplio se marcan 5 divisiones en el suelo (con gis o listones) en cada uno de los espacios se escribe una de las siguientes letras MATEA, las cuales significan: Miedo (M), alegría (A), tristeza (T), enojo (E) y amor (A); Se forman 2 filas y con los ojos cerrados el facilitador guiará a los participantes a cada uno de estos lugares, colocando las 2 filas de frente formando parejas, hecho lo anterior se les pide que abran los ojos, y que expresen la emoción referida (por medio de gestos, posturas, etc.), cuándo se haya terminado esta actividad, el facilitador llevará al grupo a través de las siguientes emociones.	Gises de colores, imágenes alusivas a cada emoción (se usaran las imágenes de sesiones anteriores)	30 min.
3. Encantados de felicidad	Dispersión y demostrar espontáneamente la alegría.	Se elegirá a uno o varios portadores de la tristeza, a la señal todos saldrán corriendo y deberán evitar que el encantador le contagie su tristeza al tocarlo. Una vez tocados, deberán quedar tristes e inmóviles, hasta que otro compañero los toque para desencantarlos y contagiarles de su alegría y vitalidad.	Ninguno.	15 min.
4. Aplicación del Postest	Aplicación el postest a los participantes.	Una vez que los participantes estén sentados en su lugar de trabajo dentro del aula, se les hace entrega del postest para que lo realicen de forma individual.	Copias del postest (anexo 1) y colores.	30 min.

Despedida	Cierre de la sesión.	Se hace la cordial invitación a los participantes para que asistan a la siguiente sesión del taller. Se les envía un mensaje invitando a sus padres al cierre de taller y se les pide que traigan una manta o rebozo (de aproximadamente 2 metros de largo por 30 cm) por familia.	Ninguno.	5 min.
-----------	----------------------	--	----------	--------

Sesión 12. Nos sentimos juntos

Objetivo Que los niños participantes y sus padres interactúen, explorando juntos, formas de sentir y expresar emociones				
Dinámica	Objetivo	Desarrollo de la actividad	Materiales	Tiempo
1. Cuento	Ambientación del taller.	Se da la bienvenida a los padres y se les invita a participar activamente en las actividades. El facilitador por medio de imágenes narrará la historia del encuentro del Principito con el zorro y el aviador.	Imágenes (anexo 3.1).	15 min.
2. Nos sentimos juntos	Que los participantes (padre e hijos) compartan y expresen sus emociones.	Padre e hijo trabajaran en parejas en un espacio despejado. Utilizando los diversos materiales y acompañados con música evocadora de las distintas emociones se busca que vivencien el miedo, enojo, tristeza, amor y alegría. Al finalizar el ejercicio se invita a que compartan sus experiencias.	Tela o rebozo música, plumeros, periódico, peines y espejos.	35 min.
3. Viaje a las estrellas	Que los niños perciban su respiración como el inicio del contacto consigo mismos.	Recostados los participantes sobre sus mantas, lo más cómodos posible, el facilitador aplicará la técnica de respiración. Al finalizar el ejercicio se comparten las sensaciones percibidas.	Mantas para recostarse.	10 min.
4. Mi recuerdo más bello	Que los participantes compartan y obsequien amor.	Organizados en parejas se pide plasmen en un dibujo el momento más bello que recuerden haber compartido juntos como padre e hijo. El dibujo se realizará con acuarelas líquidas y sin pincel por lo que no será muy nítido sin embargo, el facilitador señalará que de igual manera las emociones pueden parecer en un primer momento confusas, sin embargo, con paciencia y prestando atención es posible identificarlas en sí mismo y las de otra persona. Al finalizar intercambiarán dibujos como un obsequio del uno hacia el otro.	Hojas de cartoncillo, acuarelas líquidas.	20 min.

5. Cierre y reconocimientos	Cierre del taller.	Se hace entrega de los reconocimientos y se agradece a los participantes por su participación.	Reconocimiento	10 min.
--------------------------------	--------------------	--	----------------	---------

Anexo 2.1 Descripción de las actividades

Sesión 1

Dinámica 1. Presentación.

- El facilitador se presenta ante el grupo de padres y agradece su presencia.
- Presenta el taller buscando sensibilizar a los padres respecto al tema.

Dinámica 2. Volando globos (presentación).

- Se reparte un globo a cada participante que deberá ser inflado, atar y escribir en él su nombre y una cosa que le guste comer, tocar, oler, comer o ver.
- Los participantes intercambian su globo, lanzándolos al aire, procurando que no caiga al suelo, tras un instante, se da una señal y cada uno atrapa el globo que le quede más cerca. Cada uno lee el nombre anotado en el globo y busca a su dueño.
- Una vez encontrado se saludan y se presentan. Enseguida el facilitador dará una señal y se repite la actividad, las veces que sean necesarias para que todos se presenten. Si se alarga el tiempo, ya no se vuelan los globos y los participantes que falten se presentan de acuerdo con el globo que tienen en las manos.

Dinámica 3. Lo que percibo de ti.

- Se coloca a los participantes en parejas, uno frente al otro, concentrando su atención, se turnarán para mencionar acerca de sus percepciones internas y externas: percibo tu cabello negro, percibo que mis manos están sudando, percibo tu sonrisa, siento que hace calor, percibo mi corazón latir, etc.
- Los participantes se turnan para compartir sus percepciones, siempre manteniéndose frente a frente, durante aproximadamente 5 minutos.
- Al final se comparte la experiencia vivida, invitándoles a reflexionar acerca de la atención que ponemos en nuestro propio sentir así como en el de los demás.

Dinámica 4. Cuento. Historia del aviador y el Principito.

- Sentados los participantes, el facilitador se colocará al frente del grupo y narrará la historia de cuándo el aviador y el principito se conocieron (anexo 3.1).

Dinámica 5. Coloreando mi emoción.

- Sentados en su lugar, el facilitador les proporciona a los participantes una hoja blanca y un par de colores, así como un papel que tenga escrito alguna de las emociones (miedo, alegría, enojo, amor y tristeza).
- El participante deberá por medio del dibujo libre expresar la emoción que le tocó.
- Al terminar los participantes se deberán reunir por grupos de emoción y comentar situaciones que en su vida les generen esa emoción y qué hacen para sentirse mejor cuando es una emoción negativa.
- Se seleccionará a 1 persona de cada equipo para que comparta ante el grupo su dibujo, lo que significa y como vive esa emoción en su presente.
- El facilitador motivará la participación e intercambio de ideas.

Dinámica 6. Un masajito.

- Invitar a los participantes a sentarse lo más cómodo posible, se les da un poco de crema en las manos.
- Se pone música suave, se les dan indicaciones de respiración y se les pide que froten su brazo izquierdo con la mano derecha y viceversa.
- Concluimos el ejercicio preguntando cómo se han sentido y que este ejercicio lo pueden hacer cuando se sientan con miedo, enojados o tristes.
- Para finalizar, retomaremos todas las actividades realizadas para explicar el objetivo del taller.

Dinámica: Despedida

- Se les pide a los papás que para las sesiones será necesario una pequeña manta de alrededor de un metro cuadrado para los ejercicios de los niños que deberá estar debidamente identificada.

Sesión 2.

Dinámica 1. Presentación.

- El facilitador se representa ante el grupo.
- Les comenta que durante el taller realizarán diversos juegos, en los que podrán dibujar, divertirse y compartir grandes momentos con sus compañeros.

Dinámica 2. Entrevistando a...

- Se dispone a los participantes en círculo y se les coloca su gafete con su nombre. Los gafetes deben estar previamente listos.
- El facilitador dirá que está realizando un reportaje muy importante y que debido a eso debe hacer varias entrevistas a personalidades muy distinguidas, cómo lo son el grupo de niños ante el cual se encuentra.
- De esta forma, el facilitador tomará el micrófono y pasará entrevistando a cada uno de los participantes, entre las principales preguntas que realizará son: su nombre, edad y qué es lo que más les gusta hacer.
- La dinámica termina cuando se haya entrevistado a todos los participantes, se pide un fuerte aplauso para todos.
- Durante la realización de las entrevistas. Otra persona simulará tomar fotos con una cámara de cartón, con la intención de ambientar las entrevistas realizadas.

Dinámica 3. El cartero trajo cartas para...

- Siguiendo en la ambientación de haber conocido personas muy interesantes, el facilitador colocará a los participantes de pie formando un círculo, en un espacio despejado.
- Hecho lo anterior, y a manera de ambientación, el facilitador dirá que debido a los famosos e importantes que son han recibido mucha correspondencia sin embargo hubo un problema y las cartas llegaron sin etiquetas, por lo que de acuerdo a sus características físicas las entregará.

- El facilitador pasará al centro del mismo y dirá: “el cartero trajo cartas para todos los que por ejemplo tienen el cabello largo) y todos aquellos participantes que tengan el cabello largo deberán de cambiar de lugar, de esta forma se considerará que recibió la correspondencia que era para cada participante.
- El niño que se quede sin lugar pasará al centro y deberá decir una nueva característica de las personas a las que les trajo cartas el cartero, las cuales deberán de cambiar de lugar, y así sucesivamente hasta que cada uno de los participantes haya tenido el papel del cartero.

Dinámica 4. Te comparto mi tesoro

- En un espacio abierto y despejado, se colgarán de una cuerda (a manera de tendedero) hilos con palomitas ensartadas, deberá haber tantos hilos de palomitas como participantes.
- Del otro lado aproximadamente a 10 metros se harán equipos de 4 o 5 personas, los cuales se formarán en líneas.
- A la señal el primero de cada equipo saldrá corriendo hacia la cuerda y deberán comerse todas las palomitas que hay en un hilo, cuando termine regresará corriendo en busca de su compañero para compartirle palomitas y tomados de la mano regresarán a la cuerda, el segundo deberá comer el hilo de palomitas, juntos regresan por el tercer compañero y así sucesivamente, como si se estuvieran compartiendo un gran tesoro.
- El juego termina cuándo todos los miembros de los equipos hayan pasado a comer palomitas.

Dinámica 5. Pretest

- Sentados los participantes en sus pupitres, el facilitador les entrega la hoja del Pretest y colores, crayolas o gises.
- El facilitador deberá leer las instrucciones: Realiza un dibujo de acuerdo a cada una de las caritas que están a continuación.
- Se deberá estar al pendiente de que los participantes hayan entendido las instrucciones sin presionar o motivar a que dibujen algo.

— Cuando hayan terminado se recogen las hojas.

Dinámica 6. Encuadre

- Sentados en su lugar se les preguntará a los participantes acerca de las normas de comportamiento en el salón de clases.
- El facilitador planteará que durante el taller es necesario también tener normas por lo que les mostrará a los participantes imágenes representativas de las normas de convivencia a respetar durante el taller tales como: respetar, escuchar, participar, no gritar, no molestar a compañeros, no pelear, no salir del salón sin permiso del facilitador, etc.
- Los participantes y el facilitador deben llegar a un acuerdo de cuáles serán las normas de convivencia durante el taller.
- Se hará un cartel con los acuerdos y dicho cartel se colocará en un lugar visible durante las sesiones.

Sesión 3.

Dinámica 1. Cuento. Historia del Principito y su mundo

- Sentados los participantes, el facilitador se colocará al frente del grupo y narrará la historia del Principito y su mundo (anexo 3.1).

Dinámica 2. Si yo fuera... me movería así

- Se coloca a los niños de pie y en círculo, se les dice que imaginaremos que son árboles que mueve el viento.
- El facilitador alienta a los niños para que muevan sus manos y todo su cuerpo al compás de “su” viento imaginario.
- Sugerir movimientos de otros elementos o animales siempre que se cumpla con el objetivo de percibir el movimiento corporal, por ejemplo: cómo nos moveríamos si camináramos sobre arena, si estuviéramos en el agua, si fuéramos un elefante, etc.

Dinámica 3. Viaje a las estrellas

- Recostados los participantes sobre sus mantas.
- A continuación, se pone música relajante de fondo, se hablará despacio y en un tono no muy alto pero suficiente para que todos escuchen.
- Se comienza y se dice que deben estar acostados boca arriba con las piernas y brazos extendidos con los ojos cerrados, lo más cómodos posible y en absoluto silencio ya que les se les va a contar la forma en la que el Principito comenzó su viaje y el secreto que su flor le contó para que pudiera viajar a otros planetas.
- Cuando los participantes estén listos en absoluto silencio se dirá lo siguiente:
- Esto fue lo que le dijo la flor al Principito...yo sé que a veces no te sientes contento y te aburres porque este mundo es muy pequeño, tal vez pienses que los volcanes y yo no te comprendemos, tal vez a veces no encontramos la manera correcta de atender a tus llamados, de jugar contigo y demostrarte cuanto te queremos, pero para nosotros tú eres nuestro mundo, nuestro compañero y amigo, te amamos. Por eso creo que es importante que te cuente el secreto para que cuando quieras puedas viajar a otros planetas y conozcas otras personas, tal vez puedas hacer nuevos amigos. El Principito le dijo, pero

querida flor yo no tengo una nave espacial, que me pueda hacer volar para viajar a otro planeta, la flor, sonrió y le contestó, amigo, no necesitas de una nave para viajar, tu imaginación es tan poderosa que no tiene límites y te llevará al lugar que desees, yo estoy inmóvil plantada a esta tierra, sin embargo si me concentro mi mente me ha llevado a viajes extraordinarios, quieres intentarlo, el Principito respondió que sí, entonces la flor le dijo: querido Principito cuando quieras viajar lo que debes hacer es lo siguiente: las primeras veces debes acostarte, cuando seas un experto estoy seguro que podrás viajar estando sentado o incluso de pie, solo es cuestión de que practiques lo siguiente. Debes cerrar los ojos y estar muy tranquilo, así como yo, cuándo durante el atardecer disfruto la brisa y me relajo, debes comenzar a respirar tranquilamente y sentir tú respiración, que el aire entre por tu nariz se quede dentro de ti por unos segundos y después déjalo salir poco a poco por tu boca con leve y largo soplido. El Principito lo intentó, pero no lo lograba, no sabía cómo sentir su respiración, siempre respiraba y ni siquiera se había dado de que podía controlar su forma de respirar, al intentarlo respiraba muy rápido, hacía mucho ruido, no podía respirar tranquilo, entonces la flor le dijo: respira como una tortuga, sí, sí intenta respirar como una tortuga, el principito le dijo que no sabía cómo respiraba una tortuga, entonces la flor le contestó ¿has visto una tortuga caminar? caminan lento y todos sus movimientos son tranquilos y pausados, así debes respirar, lento como una tortuga y no como un león, los leones respiran rápido y fuerte porque son muy grandes necesitan mucha energía, pero no lo debes hacer así, para que puedas viajar necesitas respirar lento y tranquilo como una tortuga, entonces después de varios intentos el Principito logró respirar como una bella y tranquila tortuga.

- El facilitador debe guiar a los participantes para respiren primero como un león y después como una tortuga, enfatizando que la respiración adecuada es la de la tortuga. Cuando los participantes sean conscientes de su respiración el facilitador debe continuar con la historia.
- Muy bien Principito has logrado sentir tu respiración de tortuga, ahora mantén tus ojos cerrados, muy relajados, no los aprietes, simplemente ciérralos, concéntrate en seguir sintiendo tu respiración, esto es muy importante ya que la respiración es el motor que

hace a la estrella viajar. Ahora a través de tus ojos cerrados comenzarás a ver una pequeña luz y poco a poco verás con más claridad que esa luz es una estrella, no te desconcentres que la estrella se irá acercando a ti hasta que puedas montar en ella y entonces podrás emprender el viaje a donde tú quieras, pero recuerda en todo momento debes tener presente mantener tu respiración de tortuga, el Principito así lo hizo y de esta manera pudo viajar a muchos mundo, pero las historias de esos mundos se las contaré en otra ocasión. Ahora concentrémonos en sus viajes, continúen respirando como tortugas y si logran ver su estrella, emprendan el viaje a donde ustedes quieran, disfrútenlo.

- El facilitador deberá monitorear y estimular que continúen el viaje aproximadamente por tres minutos (recordando continuamente el hacer consciente la respiración) y después de ese tiempo debe indicar a los participantes que es tiempo de volver que le agradezcan a su estrella que los haya llevado a pasear muy lejos, que deben aterrizar de nuevo a la cuenta regresiva de 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0. Se les pide que poco a poco vayan abriendo sus ojos y tomando asiento sobre sus mantas.
- El facilitador hará una pequeña retroalimentación para saber, sin embargo, hará hincapié en que no siempre es posible ver su estrella en la primera ocasión, que es cuestión de práctica, que en taller habrá muchas oportunidades para poder hacerlo o que incluso si quieren pueden practicar en casa y hacer el viaje, sólo que recuerden deben respirar como una tortuga, cerrar sus ojos y echar a volar su imaginación.
- El facilitador hará las siguientes preguntas ¿cómo se sintieron?, ¿qué diferencia sintieron al respirar como león y como tortuga?, ¿al respirar como tortuga lograron sentir cómo se eleva el pecho en cada inhalación y bajar con cada exhalación?, su cuerpo ¿qué sintieron: calor, frío, dolor, tensión, hambre? ¿lograron viajar? ¿a dónde viajaron, qué vieron y cómo se sintieron?, en ese momento después de viajar ¿cómo se sienten?
- Se cierra la actividad con aplausos.

Dinámica 4. Sensorama

- Se sientan a los niños en círculo, se les irán repartiendo diversos materiales, buscando estimular los sentidos por medio de materiales, preferente mente naturales como son: flores, pedacitos de tela, ramitas olorosas, piedritas, plumas de ave, pedacitos de frutas, limones, frasquitos con aromas etc. Por ejemplo:
- Vista: Con una flor, se les pide que la observen con atención por un lapso de un minuto, que pongan atención sus colores, forma, desde distintas posiciones de cerca, de lejos, etc.
- Con los materiales que no involucren el sentido de la vista se les colocará una venda en los ojos para que toquen, huelan y en el caso del sentido del gusto se les darán alimentos (mermeladas, sal, azúcar, gotas de limón, papillas, pan, etc.) para que los degusten en el mayor silencio posible. Al final de la actividad se les invita a expresar que les hace sentir cada sabor, olor, color, etc.
- Para los materiales de carácter auditivo se les presentan los diversos instrumentos a los niños (de preferencia de origen natural: sonajas de semillas, silbatos suaves de barro, tambores, hojas secas, armónica, etc.), con los ojos vendados se harán sonar y se les pedirá a los participantes que traten de identificar a qué instrumento corresponden diferentes sonidos, invitándolos a expresar que les hace sentir cada ruido o si les recuerda a alguna emoción, si suena triste, alegre, enojado, festivo, etc. Se buscará que las emisiones sonoras tengan diferentes ritmos e intensidades para provocar esas asociaciones.
- Se invitará a que los participantes compartan su experiencia y expresen qué les hicieron sentir los materiales, cuales les gustaron más y cuáles menos.

Dinámica 5. Polvo de estrellas

- Se les dice a los niños que van a moverse como si su cuerpo fuera la estrella que los hizo viajar y que durante el recorrido va dejando un poco de polvo de estrellas sobre las cosas que pasa, por ejemplo: sobrevolar un árbol cae un poco de polvo y ahora forma

parte del árbol. Por medio del movimiento corporal van a dibujar un árbol, una montaña, el sol, y todos aquellos lugares por los que queremos que pase nuestra estrella.

- Se dirige a los niños para que muevan su cuerpo como si fuera un gran pincel, fomentar la imaginación, activando el movimiento corporal.
- Después se les indica que tomen asiento y ahora dibujaran sobre hojas de cartulina, pero que sus manos serán el pincel, por lo que con sus dedos mojándolos en pintura, pintarán alguno de los elementos que más les haya gustado de la sesión, por ejemplo: una flor, tela, estrella, instrumento, etc.

Sesión 4

Dinámica 1. Cuento. El Principito y el rey racional

- Sentados los participantes, el facilitador se colocará al frente del grupo y narrará la historia del viaje del Principito al mundo del Rey racional (anexo 3.1).

Dinámica 2. Lluvia de miedos

- El facilitador dibujará varias nubes en el pizarrón (en la parte baja del pizarrón, o a la altura que los participantes puedan alcanzar con su mano), se les pedirá a los participantes mencionen aquellas cosas que alguna vez los han hecho sentir miedo e irá anotándolas dentro de las nubes.
- Es importante que el facilitador, les haga saber que es normal que haya cosas que causen temor en nosotros sin embargo, es importante tener presente que como las nubes, así como llegan se van, que los temores son momentáneos y desaparecerán cuándo se deje de temerles.

Dinámica 3. Bailando con mi miedo y alegría

- Se pide a los niños que pongan de pío, en un espacio y libre.
- Se les reparten cintas de papel crepé de 20 centímetros de ancho por 1.5 metros de largo de distintos colores.
- Se pone música suave y se le pide que bailen con su papel como si fueran el viento. Se les darán las siguientes instrucciones: muevan suavemente sus tiras de papel como alas, como pájaros, como árboles, agítala, hazla rollito y suéltala al aire, enróllate como un gusanito dentro de ella ¿qué sientes ahí?, ¿cómo te puedes mover?, desplázate así enrollado; ahora desenróllate.
- Se cambia la música suave por sonidos de tormenta y ahora se simula que comienza a llover y se les pide busquen un lugar del salón y hagan una cuevita, quédate quieto, en silencio, encógete sobre ti mismo, cierra los ojos imagina que estás solo ¿qué sientes estando en la cueva?, si sientes miedo está bien, quédate un momento, no pasa nada.

- Ahora sin salirte de la cueva, abre los ojos, puedes ver a los demás, quiénes están contigo, no estás sólo, mira a los demás, sonríeles.
- Se baja el volumen de la música y gradualmente se va cambiando por la música suave. A dejado de llover ahora sal de la cueva y vuelve a moverte con tu tira de papel, escoge a un compañero y tomen una sola tira da cada extremo, muévanla al aire, enróllense juntos, permanezcan así un momento, ¿quién está junto a ti? míralo, todo está bien, ahora desenróllense.
- Se pone música alegre y los niños danzan libremente.
- Después de un momento se les pide que se tomen de la mano, formando un círculo, se pone música más tranquila y se balancearán en un círculo.
- Se les pide que se sienten en círculo en el piso y se les pregunta cómo se sienten ¿qué sintieron en la cuevita?, ¿cómo es sentir miedo?, ¿qué les da miedo?, ¿cómo se sintieron al abrir los ojos y ver a los demás?, ¿se dieron cuenta que no estaban solos?, ¿cómo se sintieron al enrollarse con otro?, ¿cómo se sintieron al bailar con música más alegre? ¿cómo es estar contentos?
- Se enfatiza en que se puede sentir miedo y está bien, y que también podemos estar alegres y eso también está bien.

Dinámica 4. Borrando la lluvia

- Con música alegre de fondo se le da una servilleta a cada participante y se les pide que en parejas vayan al pizarrón y borren aquellas cosas que al inicio de la sesión mencionaron que les hacen sentir miedo.

Dinámica 5. Pintando mi emoción

- Repartir hojas blancas a los niños y pedirles dibujen las cosas que les causan temor y representen por medio del dibujo cómo se sienten cuando tienen miedo.
- En otra hoja dibujarán las cosas que les hacen sentir alegres.

Sesión 5.

Dinámica 1. Chitón

- Se forman equipos de 4 o 5 personas. Se tendrá una tarjeta por cada uno de los participantes alusiva a alguna acción característica del temor o alegría, por ejemplo: miedo (grito, susto, escondido, temor, monstruo, etc., y para alegría (cantar, bailar, abrazo, sonrisa, ayudar, acariciar, jugar, compartir, etc.).
- Se escoge una persona de cada equipo y se le muestra una tarjeta. El participante deberá representar por medio de mímica la acción que le haya tocado (sin hablar).
- Durante 1 minuto, su equipo deberá adivinar la palabra, si no se adivina la palabra en el tiempo establecido, no tendrán punto a favor.
- Alternadamente pasarán todos los integrantes de los equipos.
- Gana el equipo que haya adivinado más tarjetas.

Dinámica 2. La caja de arena

- Sentados en parejas en el piso los participantes formarán un círculo, se les entrega una pequeña caja de arena (puede ser la tapa de una caja de zapatos o algún contenedor de aproximadamente 20x20 cm y 5 cm de alto).
- Se les pide que dibujen y creen una escena sobre la arena, sobre algo que les cause miedo, la idea que se les venga a la mente.
- Una vez que hayan iniciado se les irá pasando un cesto con artículos que los cuales podrán incorporar a su composición tales como figuras que representen personas, medios de transporte, animales, figuras, flores, piezas de escenografías, cubos, etc.
- El facilitador debe acercarse con cada pareja para que estos le cuenten qué es lo que están representando, la historia deberá trabajarse de forma personal, es importante dar atención personalizada ya que buscará hacerles saber que ellos cuentan con el poder de modificar su creación por alguna que les genere mayor tranquilidad y se les pide que realicen los cambios necesarios en su composición para este fin.
- Se retiran las cajas y se da paso a la siguiente actividad.

Dinámica 3. Bailando contigo

- Se pide a los niños que pongan de pie, en un espacio y libre.
- Se les reparten cintas de papel crepé de 20 centímetros de ancho por 1.5 metros de largo de distintos colores.
- Se pone música suave y se le pide que bailen con su papel como si fueran el viento. Se les darán las siguientes instrucciones: muevan suavemente sus tiras de papel como alas, como pájaros, como árboles, agítala, hazla rollito y suéltala al aire, enróllate como un gusanito dentro de ella ¿qué sientes ahí?, ¿cómo te puedes mover?, desplázate así enrollado; ahora desenróllate.
- Cambia la música, cambia también el ritmo de tu tira.
- La música ahora es tétrica, ahora, con el niño que este más cercano busca un rincón del salón y tápense con ambas tiras y compartan.
- Se quita la música, se queda en silencio, háganse chiquitos bajo el papel, nadie habla, todo está quieto, un momento así.
- Sin música, abraza a tu compañero bajo el papel, le preguntamos si tiene miedo o a qué le tiene miedo, mézanse, y arrúllense con un suave “mmm, mmm”.
- Ahora destápanse, tómense de las manos y pónganse de pie.
- Ahora unan latirá como si fuera una sola y con música suave, entre los dos mueven la tira tomándola de los extremos, cambien el ritmo de la tira conforme cambia la música.
- Ahora, todos unidos formen un círculo tomándose de las tiras, hay a girar hacia un lado y hacia otro, como si fueran un carrusel, poco a poco tomados de las manos todos se unen y dan varios pasos hacia el centro hasta que queda un círculo pequeño y se sientan en el piso.
- El facilitador debe preguntar a los participantes ¿qué sentían bajo la tira?, ¿cómo cuidabas a tu pareja?, ¿qué sintieron al abrazarse?

- Se debe enfatizar que se puede sentir miedo y hacerle saber a alguien que sentimos ese miedo y que necesitamos un abrazo o podemos dárselo a otro que lo necesite.

Dinámica 4. Viaje a las estrellas

- Recostados los participantes sobre sus mantas.
- A continuación, se pone música relajante de fondo, se hablará despacio y en un tono no muy alto pero suficiente para que todos escuchen.
- Se comienza y se dice que deben estar acostados boca arriba con las piernas y brazos extendidos con los ojos cerrados, lo más cómodos posible y en absoluto silencio.
- Cuando los participantes estén listos se retomará la fantasía del vuelo en estrella que hacía el Principito para viajar a otros planetas, se les guiará para que hagan consciente su respiración de tortuga, es decir lenta y tranquila, cada sesión se hará énfasis en lograr una respiración más profunda y controlada.
- Se les comenzará a pedir que se concentren en ver su estrella, subir en ella y viajar al planeta alegría, recordándoles que es de suma importancia que tengan presente su respiración durante el viaje.
- Durante el viaje se les pedirá que se imaginen el planeta del amor y cariño, ¿cómo es, qué aspecto tiene?, ¿qué hay en él?, ¿cómo te sientes?, ¿qué temperatura tiene, es cálido o frío?, ¿hay más personas, quienes te acompañan?, ¿tú qué estás haciendo?, ¿te gusta?
- El facilitador deberá monitorear y estimular que continúen el viaje aproximadamente por tres minutos (recordando continuamente el hacer consciente la respiración) y después de ese tiempo debe indicar a los participantes que es tiempo de volver que le agradezcan a su estrella que los haya llevado a pasear muy lejos, que deben aterrizar de nuevo a la cuenta regresiva de 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0. Se les pide que poco a poco vayan abriendo sus ojos y tomando asiento sobre sus mantas.
- El facilitador hará una pequeña retroalimentación para saber, ¿cómo se sintieron?, ¿lograron rápidamente poder respirar como tortuga?, ¿al respirar como tortuga lograron sentir cómo se eleva el pecho en cada inhalación y bajar con cada exhalación?, su cuerpo ¿qué sintieron: calor, frío, dolor, tensión, hambre? ¿lograron viajar? ¿a dónde

viajaron, qué vieron y cómo se sintieron?, en ese momento después de viajar ¿cómo se sienten?

— Se cierra la actividad con aplausos.

Dinámica 5. El oso cariñosito

— Se divide el grupo en equipos de 3 a 4 personas (se deberán tener un osito de peluche para cada equipo).

— Se les pone una bandita a los ositos antes de empezar la actividad en alguna parte del cuerpo, se les dirá que a los participantes que el osito está asustado porque se cayó y se ha lastimado.

— Se les preguntará ¿qué creen que ha pasado? ¿por qué creen que se ha caído?, ¿qué hace el osito cuando tiene miedo?, ¿qué otras cosas le asustan al osito cariñosito?, se debe escuchar atentamente las respuestas.

— Asimismo, se les preguntará ¿qué pueden hacer para que se sienta mejor?, se les da tiempo y espacio para que los niños lo conforten.

— Se les sugerirá que pueden acariciarlo o darle un pequeño masaje en dónde crean que se ha lastimado o que piensen que lo hará sentir mejor.

— Al terminar se les pregunta a los niños que harían para que el osito ya no tenga miedo y esté más tranquilo.

Sesión 6

Dinámica 1. Cuento. El Principito y el hombre de negocios

- Sentados los participantes, el facilitador se colocará al frente del grupo y narrará la historia del viaje del Principito al mundo del hombre de negocios (anexo 3.1).

Dinámica 2. Bote de la basura

- Se les presentarán imágenes de caras, posturas y situaciones de ira.
- Se les pregunta a los participantes qué es lo que ven en las imágenes ¿por qué creen que están enojados?, ¿qué creen que están diciendo?, ¿qué les hace sentir enojo? se les dará un papel y un lápiz para que escriban ¿qué situaciones los hacen sentirse enojados?
- Simbólicamente tirarán el papelito en una caja etiquetada como bote de basura.

Dinámica 3. Sácalo todo

- Se comenta con los niños que el enojo es parte del ser humano y que está bien sentirlo y expresarlo, pero que existen formas de expresar la ira sin dañar a los demás ni a sí mismo. Se invitará a que comenten cosas que hacen cuando están enojados, se comentará ¿se debe golpear o herir a la gente? y porque no se debe tener ese comportamiento.
- Se colocarán en cajas diferentes objetos que servirán para mostrar el enojo (dando puñetazos a un cojín, pellizcar y modelar plastilina, deshacer nudos, rasgar y estrujar papel, hacer muñecos de papel, romperlos y tirarlos), también se les presentará y hará énfasis en que la ira también se puede expresar por medio de con juegos menos enérgicos como el memorama, rompecabezas, palillos chinos o simplemente dibujar.
- Se les pide que exploren que pasa en su cuerpo y como se sienten mientras externalan su ira.
- Se pone la caja en un lugar tranquilo de la clase y se les dice a los niños que pueden usar cualquier artículo cuando lo necesiten.

Dinámica 4. Flojo y tieso

- Se les explica que así como sienten enojo también pueden estar tranquilos y sentir cariño, una forma de darse ese cariño, amor, afecto, tranquilidad, etc. es relajarse,
- Para lo cual se les dice a los niños que se pongan de pie, se les recuerda la respiración de la tortuga, y luego se les dice que se doblen de la cintura para abajo como una muñeca de trapo, lo cual significará “flojos”.
- Se les enseña a mover los brazos y relajarse. Cuando se diga “tiesos” volverán a incorporarse lentamente subiendo primero la espalda, luego los hombros y al final la cabeza, volverán a ponerse tan rígidos como puedan, se mantendrán en esa posición durante 10 o 15 segundos, después se volverá a decir “flojos”.
- Se repetirá este ejercicio 3 veces, siempre teniendo presente el control de la respiración.

Dinámica 5. Mi masaje

- Cada niño busca un lugar en el suelo donde se pueda sentar y estirar cómodamente.
- Se les pone un poco de crema o aceite en las manos, poner música suave y se le dan las siguientes instrucciones: frota tus manos, suavemente levanta las manos y frota el brazo izquierdo con la mano derecha, después cambia, cierra los ojos y respira como tortuga y date un suave masaje en el rostro.
- Se les deja descansar unos minutos y se les indica que se pongan de pie para pedirles que nos demos un abrazo entre todos.

Sesión 7

Dinámica 1. ¡Me quiere, sí me quiere!

- Se platica con los participantes sobre las situaciones que los reconfortan y los hacen sentir queridos y amados, a quienes y de quien reciben cariño y expresiones de afecto.
- Se les entregan unas caritas relativas al amor, que deberán colorear y caracterizar como esa emoción, posteriormente con ayuda de tiras de cartulina, las caritas de amor se engraparán a ellas para hacer diademas que se pondrán en la cabeza.
- Una vez que todos tengan sus diademas puestas, se les pide que representen por medio de su postura corporal, gestos y sensaciones del cuerpo cuando dan y reciben muestras de amor a sus seres queridos.

Dinámica 2. Viaje a las estrellas

- Recostados los participantes sobre sus mantas.
- A continuación, se pone música relajante de fondo, se hablará despacio y en un tono no muy alto pero suficiente para que todos escuchen.
- Se comienza y se dice que deben estar acostados boca arriba con las piernas y brazos extendidos con los ojos cerrados, lo más cómodos posible y en absoluto silencio.
- Cuando los participantes estén listos se retomará la fantasía del vuelo en estrella que hacía el Principito para viajar a otros planetas, se les guiará para que hagan consciente su respiración de tortuga, es decir lenta y tranquila, cada sesión se hará énfasis en lograr una respiración más profunda y controlada.
- Se les comenzará a pedir que se concentren en ver su estrella, subir en ella y viajar al planeta del amor y cariño, recordándoles que es de suma importancia que tengan presente su respiración durante el viaje.
- Durante el viaje se les pedirá que se imaginen el planeta del amor y cariño, ¿cómo es, qué aspecto tiene?, ¿que hay en él?, ¿cómo te sientes?, ¿qué temperatura tiene, es cálido o frío?, ¿hay más personas, quienes te acompañan?, ¿tú qué estás haciendo?, ¿te gusta?
- El facilitador deberá monitorear y estimular que continúen el viaje aproximadamente por tres minutos (recordando continuamente el hacer consciente la respiración) y

después de ese tiempo debe indicar a los participantes que es tiempo de volver que le agradezcan a su estrella que los haya llevado a pasear muy lejos, que deben aterrizar de nuevo a la cuenta regresiva de 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0. Se les pide que poco a poco vayan abriendo sus ojos y tomando asiento sobre sus mantas.

- El facilitador hará una pequeña retroalimentación para saber, ¿cómo se sintieron?, ¿lograron rápidamente poder respirar como tortuga?, ¿al respirar como tortuga lograron sentir cómo se eleva el pecho en cada inhalación y bajar con cada exhalación?, su cuerpo ¿qué sintieron: calor, frío, dolor, tensión, hambre? ¿lograron viajar? ¿a dónde viajaron, qué vieron y cómo se sintieron?, en ese momento después de viajar ¿cómo se sienten?
- Se cierra la actividad con aplausos.

Dinámica 3. Te quiero porque...

- Se juega a manera de persecución, el facilitador selecciona a dos participantes, los cuales deberán perseguir y tocar a sus compañeros, quienes estarán corriendo en el salón, en cuanto los toquen en el hombro quedarán encantados y no podrán moverse a menos de que alguno de sus compañeros lo toque en el hombro y le susurrare al oído “te quiero porque,,,” y deberán decir algún motivo de cariño.
- Termina el juego cuándo todos los participantes hayan sido encantados y desencantados por lo menos alguna vez.
- Al final, se comparte qué sintieron al recibir el toque de cariño en ese momento específico.

Dinámica 4. El mejor regalo

- El facilitador les pedirá a los participantes que piensen en cuál sería el mejor regalo para ellos, si pudieran concederse a sí mismos un obsequio muy especial ¿qué se regalarían? se buscará promover obsequios de tipo afectivo como jugar con alguien, compartir, besar, abrazar, pasar tiempo con alguien, etc.
- Por medio de moldear plastilina se les invita se hagan ese regalo.

Dinámica 5. Dibújame un corazón

- Se les dice a los niños que, así como existe el enojo o la ira, también existe el amor y sus afectos relacionados (cariño, afecto, simpatía, amistad, etc.).
- Se les pida que compartan que es para ellos el amor, quién les da amor, quién los cuida, a quién quieren.
- Se les indica que realicen un dibujo de lo que sienten.

Sesión 8

Dinámica 1. Cuento. El Principito y el geógrafo

- Sentados los participantes, el facilitador se colocará al frente del grupo y narrará la historia del viaje del Principito al mundo del geógrafo (anexo 3.1.).

Dinámica 2. ¡Uy qué coraje!, ¡Uy cuánto amor!

- Se les proporcionan dos hojas de cartoncillo a cada niño y colores.
- Se les pide que dibujen en cada una a una persona enojada y en otra a una persona amorosa.
- Realizados los dibujos, se recortan las figuras y se pegarán en palos de madera para formar títeres.
- Se les pide a los niños que creen una historia relativa al enojo y amor y que la compartan con sus compañeros, pueden reunirse varios niños para hacer su historia.

Dinámica 3. Mundo de papel

- Se les pide a los niños se coloquen en círculo en el salón. Se les reparten dos pliegos de papel periódico a cada uno, mientras se pone música evocadora de enojo. Se les pide que actúen sintiendo el coraje, caminar lentamente como “changos enojados”, después de unos giros quedarse de parados y apretar su papel, retorcerlo, estrujarlo, azotarlo en el piso, etc.
- Luego de algunos minutos, se les pide que se sienten y coloquen sobre sus cabezas como si hicieran una cuevita, en la que se ocultan, ahí permanecen otro momento
- Enseguida se les indica que tomen el periódico y lo empiecen a rasgar, si quieren gritar, gruñir, etc.
- Se les invita a los niños a que sigan rompiendo el papel hasta hacer muchos pedacitos, que juntarán en un montoncito, hecho esto se les pide que hagan una casita (un círculo) para meterse en ella, el cual sea un espacio diseñado con el papel picado dentro de que se resguardarán.

- Dentro de la casa siguen vivenciando su enojo, se les reparte una hoja de papel y crayones para garabatear.
- Luego que garabateen, se les pide que se recuesten y descansen, la música se cambia a más tranquila y se les deja descansar unos momentos.
- Enseguida se les pide que hagan una casita más grande juntándose con otro compañero con el que se mostrarán mutuamente su garabateo de enojo, invitándoles a expresar verbalmente por ejemplo “este es mi dibujo de enojado”.
- La música se cambia a alegre, para bailar y al contar tres y empezaremos una fiesta de confeti, danzando y lanzando el periódico por todo el salón
- Después de unos momentos se interrumpe la música por algunos minutos y se les pide que se queden quietos en una posición de equilibrio, y con otra indicación sigan la fiesta. Esto se repetirá varias veces.
- Posteriormente se descansa unos momentos acostados sobre el periódico y se les indica que respiren lenta y profundamente como la tortuga, después de 5 respiraciones.
- Se les pide que se levanten y caminen sobre el papel, ya sin música y ahora siguiendo diferentes ritos con un pandero o tamborcito. Luego de lo cual se va haciendo el ritmo muy lento e indicando silencio.
- Los niños formarán un gran círculo donde quepan todos, se acomodan en su espacio y ahora la música es suave. Se sientan dentro del círculo y se les deja un momento dentro de su espacio, toma la posición que más te agrada, pon una mano en tu vientre y otra en el pecho, siente tu corazón y siéntete tranquilo.
- Dejar a los niños unos momentos y después se les pide que se vayan levantando, ligando ésta a la siguiente actividad.

Dinámica 4. Poco a poquito, un abracito

- Sin perder el círculo, se darán las siguientes instrucciones: ponte de pie, estira los brazos hacia los lados, de manera que apenas se toquen las puntas de los dedos con tus compañeros de al lado.

- Ahora acércate un poco hasta que las palmas de tus manos toquen las palmas de tus compañeros de cada lado.
- Acércate un poco hasta que tus manos toquen los brazos de tus compañeros de cada lado. Cierra un poco más el círculo hasta tocar los hombros de tus compañeros.
- Ahora cierra un poco más el círculo de manera que tus brazos atraviesen la espalda de tus compañeros de cada lado. Ahora así abrazados se puede sugerir que se den un par de saltos en su lugar, girar unos pasos a la derecha o izquierda.
- Se termina la actividad con un aplauso.

Sesión 9.

Dinámica 1. Viaje a las estrellas

- Recostados los participantes sobre sus mantas.
- A continuación, se pone música relajante de fondo, se hablará despacio y en un tono no muy alto pero suficiente para que todos escuchen.
- Se comienza y se dice que deben estar acostados boca arriba con las piernas y brazos extendidos con los ojos cerrados, lo más cómodos posible y en absoluto silencio.
- Cuando los participantes estén listos se retomará la fantasía del vuelo en estrella que hacía el Principito para viajar a otros planetas, se les guiará para que hagan consciente su respiración de tortuga, es decir lenta y tranquila, cada sesión se hará énfasis en lograr una respiración más profunda y controlada.
- Se les comenzará a pedir que se concentren en ver su estrella, subir en ella y viajar al planeta de la tristeza, recordándoles que es de suma importancia que tengan presente su respiración durante el viaje.
- Durante el viaje se les pedirá que se imaginen el planeta de la tristeza, ¿cómo es, qué aspecto tiene?, ¿que hay en él?, ¿cómo te sientes?, ¿qué temperatura tiene, es cálido o frío?, ¿hay más personas, quienes te acompañan?, ¿tú qué estás haciendo?, ¿te gusta?
- El facilitador buscará que los participantes reconozcan que es natural que algunas ocasiones se sientan tristes por determinada situación sin embargo deben tener presente que siempre tendrán el poder en sí mismos de evocar a la alegría, para lo cual el facilitador deberá pedirles que recuerden el planeta alegría para sobre poner la emoción de alegría a la tristeza.
- El facilitador deberá monitorear y estimular que continúen el viaje aproximadamente por tres minutos (recordando continuamente el hacer consciente la respiración) y después de ese tiempo debe indicar a los participantes que es tiempo de volver que le agradezcan a su estrella que los haya llevado a pasear muy lejos, que deben aterrizar de nuevo a la cuenta regresiva de 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0. Se les pide que poco a poco vayan abriendo sus ojos y tomando asiento sobre sus mantas.

- El facilitador hará una pequeña retroalimentación para saber, ¿cómo se sintieron?, ¿lograron rápidamente poder respirar como tortuga?, ¿al respirar como tortuga lograron sentir cómo se eleva el pecho en cada inhalación y bajar con cada exhalación?, su cuerpo ¿qué sintieron: calor, frío, dolor, tensión, hambre? ¿lograron viajar? ¿a dónde viajaron, qué vieron y cómo se sintieron?, en ese momento después de viajar ¿cómo se sienten?
- Se cierra la actividad con aplausos.

Dinámica 2. Yo me siento triste cuando...

- Se les indica a los participantes que formen un círculo y tomen asiento, se les reparten hojas blancas y colores.
- Se les pide a los niños que realicen un dibujo de las situaciones que les hagan sentir tristeza.
- Una vez que todos hayan terminado, se dará inicio a que cada participante muestre su dibujo y se hace una retroalimentación.

Dinámica 3. Sacudiendo la tristeza.

- Se les pide a los participantes que se pongan de pie, manteniendo la formación circular, y que sostengan el dibujo realizado al frente.
- Comenzarán a girar a la derecha (manteniendo el círculo), el facilitador empezará a indicar partes del cuerpo (cabeza, cuello, brazos, piernas, pies, cintura, etc.), y los participantes moverán las partes mencionadas, consiguiendo que muevan el dibujo.
- Cuando todo el cuerpo esté en movimiento agitando los dibujos, se les invitará a deshacerse del recuerdo triste (dibujo) indicándoles que lo avienten hacia el techo.

Dinámica 4. Te comparto mi alegría.

- El facilitador elegirá al azar a un participante y se tomarán de las manos, asimismo, les indicará a los asistentes que se tomen de las manos formando un gran círculo.

- El asistente y su compañero comenzarán a dar vueltas alrededor del círculo, tocando las manos unidas de los asistentes y diciendo “triste” por cada unión de manos tocada, hasta que se detengan y en vez de decir “triste” dirán “alegría”.
- El facilitador y su compañero correrán tomados de las manos hacia el lado derecho del círculo, mientras que los compañeros que fueron seleccionados correrán tomados de las manos hacia el lado izquierdo del círculo.
- La primera pareja en llegar al lugar de partida (en donde estaba la pareja que fue invitada) será la que se quedé con el lugar, la otra pareja reiniciará el juego dando vueltas al círculo y diciendo “triste” por cada unión de manos tocada. Repitiendo la dinámica.

Dinámica 5. Canción “La alegría aquí estará”

- El facilitador les indicará a los participantes que formen un gran círculo y tomen asiento.
- Se pondrá en circulación una pelota con una carita feliz dibujada en ella, esta será aventada de un lado al otro del círculo, mientras se canta la siguiente canción “la alegría, la alegría, la alegría aquí estará, el que se quede con ella muy alegre bailará, ¡conga!”, la canción deberá ser practicada previamente para que todos canten y participen.
- El participante que se quede con la pelota al finalizar la canción se pondrá de pie, se ubicará al centro del círculo, dirá su nombre en voz alta y comenzará a bailar al rito de la canción que todos entonarán “Conga, conga, que viva la canción, vamos a ver como (se dice el nombre del participante) baila conga”. El participante pasa a su lugar y pone en movimiento la pelota, entonando de nuevo la primera canción.
- Se repite la canción, intentando lograr que todos pasen al centro a bailar.

Sesión 10

Dinámica 1. Cuento. El Principito viaja al planeta Tierra

- Sentados los participantes, el facilitador se colocará al frente del grupo y narrará la historia del viaje del Principito al planeta Tierra (anexo 3.1).

Dinámica 2. Imágenes

- Se hace una reflexión grupal guiada por el facilitador, en la cual se motiva a los participantes a que expresen como identifican la tristeza y la alegría en otras personas; así como las situaciones que generan estas emociones. Se les mostrarán láminas alusivas a estas emociones, mismas que se comentarán.

Dinámica 3. Acabando con la tristeza

- Con los participantes sentados formando un círculo, se les entregaran 2 globos a cada uno los cuales deberán inflar y amarrar con un listón a sus tobillos, hecho lo anterior y sentados en su silla se les pedirá que cierren los ojos y que piensen en una situación que los ha hecho sentir tristes a ellos y a alguien cercano a ellos.
- Una vez que los participantes identifiquen las situaciones, el facilitador los irá guiando de tal manera que canalicen esos recuerdos tristes y los imaginen representados en los globos.
- Finalmente se hace énfasis en que siempre se va a contar con alguien que los ayudará a salir a delante, y en este caso sus compañeros los ayudaran acabando con las tristezas de sus compañeros.
- Por lo que se da la instrucción de abrir los ojos pararse y pisar los globos de sus compañeros para que se rompan y con esto, los recuerdos tristes que tenían.
- La dinámica termina cuando los participantes han roto todos los globos.

Dinámica 4. La barrera del sonido

- En un espacio abierto se divide al grupo en 2 equipos.
- Uno de los equipos se dividirá a la mitad y se formaran en líneas paralelas.

- El otro equipo hará el papel de interferencia y de colocará justo al centro formando una barrera entre el equipo que formo las líneas paralelas.
- El juego consiste en que el equipo que está en las orillas debe transmitir un mensaje a sus compañeros que están en el otro extremo, pero el equipo que está en medio de ellos deberá impedirlo con gritos, gestos, risas, etc.
- El juego termina cuando ambos equipos hayan logrado transmitir 2 mensajes.
- Finalmente se hace la reflexión, en lo difícil que a veces es la comunicación con las personas para expresar lo que sentimos, pero que sin embargo debemos intentarlo por difícil que parezca, alguien podrá entendernos.

Dinámica 5. Estoy feliz, feliz, feliz; estoy feliz, feliz, feliz.

- En un espacio amplio, se divide al grupo en parejas.
- Con las parejas formadas, se hacen dos círculos, uno grande y el otro más pequeño adentro del primero. Las parejas deben quedar divididas, una persona en el círculo grande y la otra en el pequeño.
- A la señal un círculo girará a la derecha y el otro a la izquierda, y todos cantarán “estoy feliz, feliz, feliz... estoy feliz, feliz, feliz... estoy feliz, feliz, feliz...”.
- Se deben señalar cambios de dirección (caminar girando a la derecha o izquierda), y cuando se indique (con un silbato) todos deberán soltarse de la mano deshaciendo los círculos para buscar a su pareja, entrelazar sus manos y sentarse, la última pareja en hacerlo, saldrá del juego.
- Se hace la reflexión en la importancia de saber que siempre se cuenta con alguien que nos ayude, y que así mismo nosotros podemos ser apoyo de alguien más.

Nota: Al finalizar la sesión se les envía un mensaje invitando a sus padres al cierre de taller y se les pide que traigan una manta o reboso (de aproximadamente 2 metros de largo por 30 cm) por familia.

Sesión 11

Dinámica 1. Viaje a las estrellas

- Recostados los participantes sobre sus mantas.
- A continuación, se pone música relajante de fondo, se hablará despacio y en un tono no muy alto pero suficiente para que todos escuchen.
- Se comienza y se dice que deben estar acostados boca arriba con las piernas y brazos extendidos con los ojos cerrados, lo más cómodos posible y en absoluto silencio.
- Cuando los participantes estén listos se retomará la fantasía del vuelo en estrella que hacía el Principito para viajar a otros planetas, se les guiará para que hagan consciente su respiración de tortuga, es decir lenta y tranquila, cada sesión se hará énfasis en lograr una respiración más profunda y controlada.
- Se les comenzará a pedir que se concentren en ver su estrella, subir en ella y viajar al planeta que deseen viajar, recordándoles que es de suma importancia que tengan presente su respiración durante el viaje.
- Durante el viaje se les pedirá que se imaginen el planeta ¿en dónde están?, ¿cómo es, qué aspecto tiene?, ¿que hay en él?, ¿cómo te sientes?, ¿qué temperatura tiene, es cálido o frío?, ¿hay más personas, quienes te acompañan?, ¿tú qué estás haciendo?, ¿te gusta?
- El facilitador deberá monitorear y estimular que continúen el viaje aproximadamente por tres minutos (recordando continuamente el hacer consciente la respiración) y después de ese tiempo debe indicar a los participantes que es tiempo de volver que le agradezcan a su estrella que los haya llevado a pasear muy lejos, que deben aterrizar de nuevo a la cuenta regresiva de 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0. Se les pide que poco a poco vayan abriendo sus ojos y tomando asiento sobre sus mantas.
- El facilitador hará una pequeña retroalimentación para saber, ¿cómo se sintieron?, ¿lograron rápidamente poder respirar como tortuga?, ¿al respirar como tortuga lograron sentir cómo se eleva el pecho en cada inhalación y bajar con cada exhalación?, su cuerpo ¿qué sintieron: calor, frío, dolor, tensión, hambre? ¿lograron viajar? ¿a dónde viajaron, qué vieron y cómo se sintieron?, en ese momento después de viajar ¿cómo se sienten?

— Se cierra la actividad con aplausos.

Dinámica 2. Viajando por MATEA

- En un espacio amplio, ya sea en el salón (con gis) o en un espacio abierto (con un cordón) se hacen 5 divisiones en el piso y en cada una de ellas se escribe una de las siguientes palabras Miedo (M), alegría (A), tristeza (T), enojo (E) y amor (A); dichos espacios se utilizarán más adelante.
- El facilitador les indica lo siguiente a los participantes: prepárense porque vamos a iniciar un viaje por diferentes lugares, lugares en los que hemos vivido, en los que hemos sentido pero que a veces olvidamos o dejamos de lado, pero que sin embargo es importante tenerlos siempre presentes.
- Se les pide que se formen en 2 filas tomando de la mano a sus compañeros y que cierren los ojos una vez con los ojos cerrados el facilitador toma de la mano al primer participante de cada fila y guía al grupo al primer lugar (a M que es el 1er recuadro).
- Una vez en “M”, el facilitador formará a las 2 hileras una frente a la otra, formando parejas, indicándoles que abran los ojos, el facilitador mencionará a los participantes que se encuentran en el lugar del miedo, y les pregunta ¿Si alguna vez han sentido esta emoción?, ¿Qué sienten?, el facilitador tratará que los participantes expresen como se sienten cuando tienen miedo; pidiéndoles que recuerden lo que se ha trabajado en las sesiones anteriores.
- Después se les indicará que frente a su compañero interactúen haciendo caras, gestos y que se muevan como cuando sienten miedo.
- Terminadas las actividades en la emoción M, se pasará a la A, T, E, A, en dichas emociones se repetirá la dinámica realizada en M, con la intención de que los participantes expresen como se sienten cuando experimentan cada una de las emociones.
- Las actividades en cada una de las emociones tendrán una duración máxima de 5 minutos.
- Nota: Para esta actividad es muy importante que el facilitador este muy atento de no inducir a un estado de M,A,T,E o A, a los participantes pues solo se trata de que

identifiquen cómo se sienten ante dichas emociones, más no de que las sientan propiamente en ese momento, si algún participante externa de alguna manera que esté viviendo la emoción el facilitador deberá modular su guía, y en caso de ser necesario se extraerá de la dinámica grupal al participante para darle atención personalizada.

Dinámica 3. Encantados de felicidad

- El facilitador hará una breve introducción en la cual mencionará la importancia de ser feliz y de ver las situaciones que se nos presentan de forma positiva, así como la importancia de transmitir nuestra felicidad a nuestros seres queridos.
- En esta actividad se elegirá a uno o varios portadores de la tristeza y la apatía, a la señal el resto de los participantes saldrán huyendo para evitar que el encantador le contagie su tristeza al tocarlo.
- Una vez tocados, deberán quedar tristes e inmóviles, hasta que otro compañero los toque para desencantarlos y contagiarles de su alegría y vitalidad.

Dinámica 4. Postest

- Sentados los participantes en sus pupitres, el facilitador les entrega la hoja del pretest y colores.
- El facilitador deberá leer las instrucciones: Realiza un dibujo de acuerdo a cada una de las caritas que están a continuación.
- Se deberá estar al pendiente de que los participantes hayan entendido las instrucciones sin presionar o motivar a que dibujen algo.
- Cuando hayan terminado se recogen las hojas.

Sesión 12

Se da la bienvenida a los padres y se les invita a participar activamente en las actividades.

Dinámica 1. Cuento. El Principito, el zorro y el aviador.

- Sentados los participantes, el facilitador se colocará al frente del grupo y narrará la historia del viaje del Principito al planeta Tierra y su encuentro con el zorro y el aviador (anexo 3.1).

Dinámica 2. Nos sentimos juntos

- Padre e hijo trabajarán en parejas, en caso de que no hayan asistido los padres de algunos niños estos se unirán a alguna pareja.
- Se trabajará en un espacio amplio y despejado que permita el movimiento de los participantes.
- Las parejas deberán sostener la manta por sus extremos y se pone música de fondo, se les pide que bailen al ritmo de la música (la música irá variando de lenta a rápida), se les invita a que realicen diversos movimientos y juegos con la tela, que la lancen y la recojan con distintas partes del cuerpo, que se envuelvan el uno al otro, luego los dos juntos, que se acaricien con la tela, que la extiendan como si fueran alas y volaran juntos.
- A la señal formarán con su tela una cueva y se esconderán en ella, se cambia la música por música sombría. Se harán preguntas como ¿qué sensaciones perciben en su cuerpo?, ¿cómo se sienten en su cuevita?, ahora imagina que hay algún peligro, ¿qué se dirían mutuamente? Permanezcan en silencio unos momentos y poco a poco salgan de la cueva.
- Gradualmente se cambia la música por música muy ruidosa o estresante.
- Ahora transformen la cueva en una casa formando un círculo en el piso, deben caber los dos sentados sobre en ella, se les colocan hojas de periódico frente a ellos, se les pide que rasguen el papel, estrújenlo, hagan gestos de molestia mientras rompen el papel, levántense y pisotéenlo juntos, fuerte, sáquenlo todo.
- Se cambia la música por música armoniosa y suave.

- Vuelvan a sentarse, respiren, colóquense uno frente al otro, mírense atentamente por 30 segundos, se les entregan plumeros y se les pide que se acaricien con él, exploren sus sensaciones y se susurren palabras de afecto alternadamente. Se les entrega un peine y un espejo, se les pide que se peinen el uno al otro, centren su atención en sí mismos ¿qué sensaciones perciben? ahora vean su cara juntos en un espejo ¿cómo se ven?
- Se les pide que se acerquen, se abracen y se queden recostados.
- El facilitador conectará esta actividad con el ejercicio de respiración.

Dinámica 3. Viaje a las estrellas

- Recostados los participantes sobre sus mantas.
- Se pone música relajante de fondo, se hablará despacio y en un tono no muy alto pero suficiente para que todos escuchen.
- Se comienza y se dice que deben estar acostados boca arriba con las piernas y brazos extendidos con los ojos cerrados, lo más cómodos posible y en absoluto silencio.
- Cuando los participantes estén listos se retomará la fantasía del vuelo en estrella que hacía el Principito para viajar a otros planetas, se les guiará para que hagan consciente su respiración de tortuga, es decir relajada y profunda.
- Se les comenzará a pedir que se concentren en ver su estrella, subir en ella y viajar al planeta de las memorias felices, recordándoles que es de suma importancia que tengan presente su respiración durante el viaje.
- Durante el viaje se les pedirá que se imaginen ese planeta lleno de bellos recuerdos, concéntrate en uno, el más especial y bello que recuerdes ¿cómo es?, ¿qué está pasando?, ¿cómo te sientes?, ¿hay más personas, quienes te acompañan?, ¿tú qué estás haciendo?, ¿te gusta?
- El facilitador deberá monitorear y estimular que continúen el viaje aproximadamente por tres minutos (recordando continuamente el hacer consciente la respiración).
- Después de ese tiempo se debe indicar a los participantes que casi es tiempo de volver, pero antes, quiero decirte que así como has podido construir en tu imaginación y viajar a otros planetas al igual que el Principito, quiero que sepas que cada que sientas la

necesidad de expresar alguna emoción o simplemente quieres hacer volar tu imaginación lo hagas de esta manera, no es necesario que te recuestes, ya verás que si realmente te concentras con cerrar tus ojos será suficiente para que emprendas un viaje tan largo, hermoso y divertido como tú quieras, disfruta ese poder. Sólo recuerda siempre respirar relajada y profundamente como una tortuga, no como un león, como un león puede respirar cuando corras, la respiración de tortuga es especial.

- Ahora sí, es tiempo de volver, agradezcan a su estrella que los haya llevado a pasear muy lejos. Deben aterrizar de nuevo a la cuenta regresiva de 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0.
- Se les pide que poco a poco vayan abriendo sus ojos.
- Poco a poco la música se hace más alegre y se les pide que se pongan de pie y que se acerquen a otras parejas, tómense de las manos, formen un círculo, giren, den unos pasos al centro y después hacia afuera, poco a poco sólo se piden pasos al centro y se termina con un abrazo grupal.
- Al finalizar el ejercicio se invita a que compartan sus experiencias

Dinámica 4. Mi recuerdo más bello

- Organizados en parejas, se pide que recuerden y comenten: ¿cuál ha sido el momento más bello que recuerden haber compartido juntos como padre e hijo? Se les pide que individualmente plasmen su recuerdo a través de un dibujo.
- Se les entregan hojas de cartoncillo y acuarelas líquidas (sin pincel, deberán utilizar sus dedos para pintar).
- La característica especial es que al dibujar sin pincel y con acuarelas líquidas difícilmente el dibujo no será muy nítido sin embargo, el facilitador señalará que de igual manera las emociones pueden parecer en un primer momento confusas, sin embargo, con paciencia y prestando atención es posible identificarlas en sí mismo y las de otra persona.
- Al finalizar intercambiarán dibujos como un obsequio del uno hacia el otro.

Dinámica 5. Reconocimientos y agradecimientos

- Para concluir, se hace una breve reflexión e invitación a los niños y padres para continuar expresando libremente sus sentimientos y emociones.
- Se le agradece la colaboración y entusiasmo en la realización del taller.
- Se hace entrega de reconocimientos de participación.

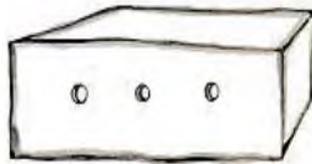
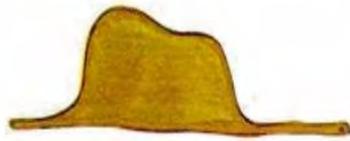
Anexo 3. Materiales de apoyo

Anexo 3.1 Cuento

En las sesiones que se requiera del cuento “El Principito”, a continuación se enuncian los fragmentos de acuerdo a cada una de las sesiones, así como las imágenes para ilustrar las narraciones. Para mayores detalles, revisar el libro original, citado en las referencias. Las imágenes que se muestran a continuación son ilustraciones del libro citado.

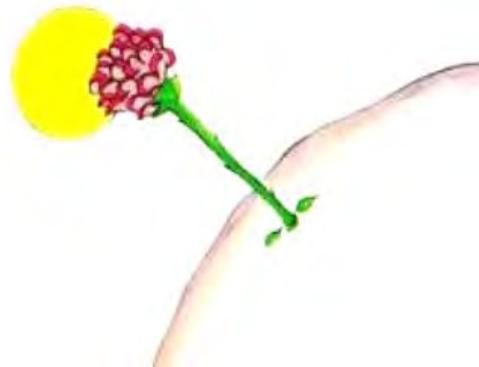
Sesión 1. Dinámica 4.

— Cuento. Historia del aviador y el Principito.



Sesión 3. Dinámica 1.

— Cuento. Historia del Principito y su mundo



Sesión 4. Dinámica 1.

— Cuento. El Principito y el Rey racional

**Sesión 6. Dinámica 1.**

— Cuento. El Principito y el hombre de negocios



Sesión 8. Dinámica 1.

— Cuento. El Principito y el geógrafo

**Sesión 10. Dinámica 1.**

— Cuento. El Principito viaja al planeta Tierra



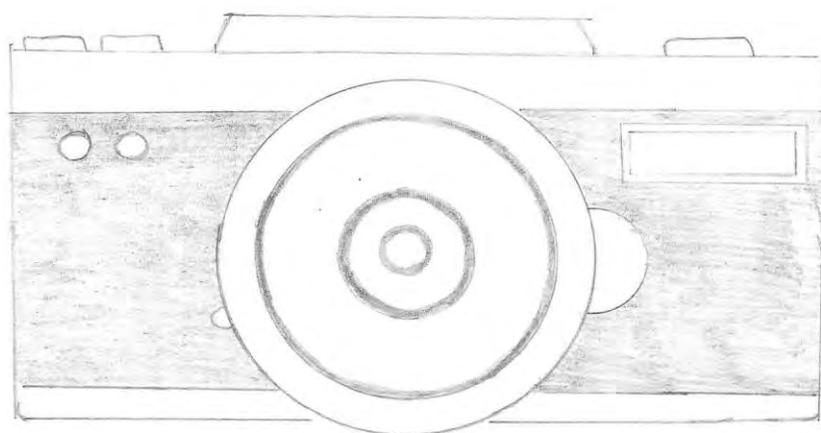
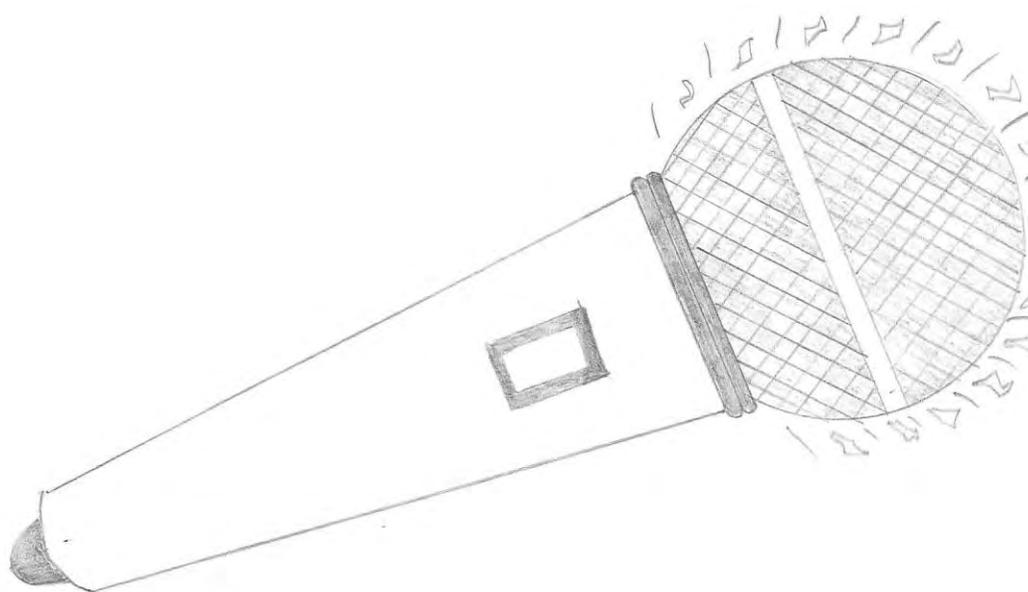
Sesión 12. Dinámica 1.

— Cuento. El Principito, el zorro y el aviador.



Anexo 3.2 Entrevistando a... (Sesión 2, dinámica 2)

Las imágenes que a continuación se muestran, son ejemplos no limitativos, para la aplicación del taller se pueden utilizar estas ilustraciones u otros recursos visuales.



Handwritten signature or mark.

Anexo 3.3 Chitón (Sesión 5, dinámica 1)



Handwritten signature or initials.

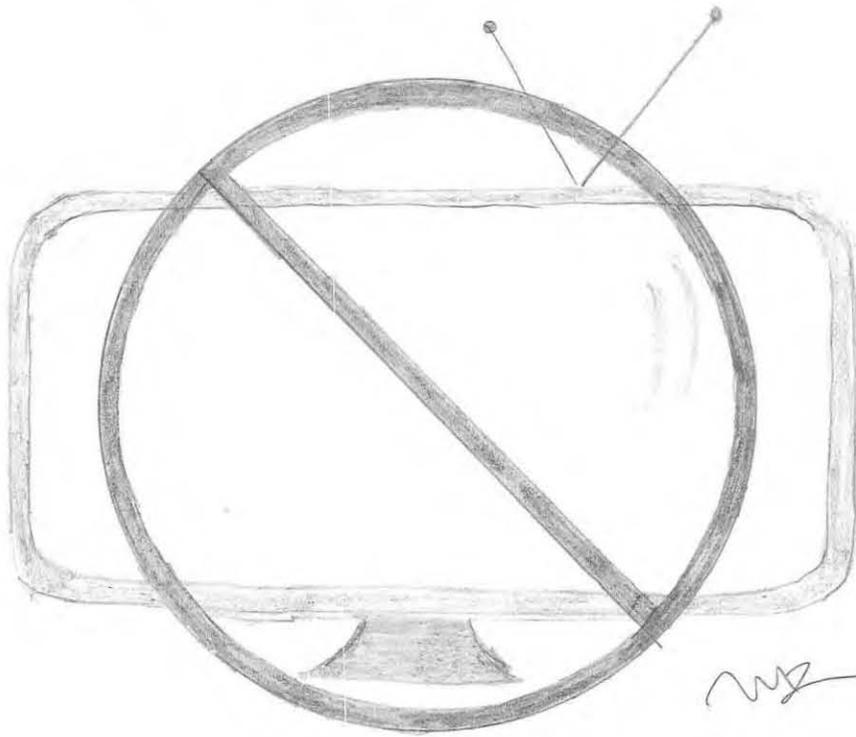
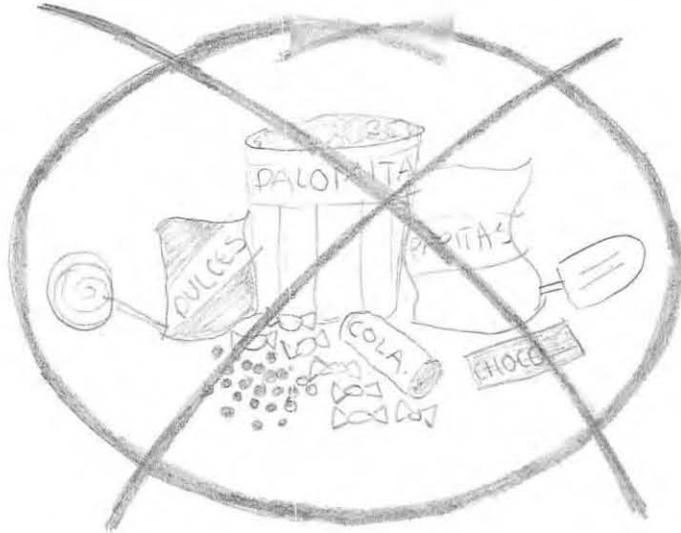




Anexo 3.4 Bote de basura (Sesión 6, dinámica 2)



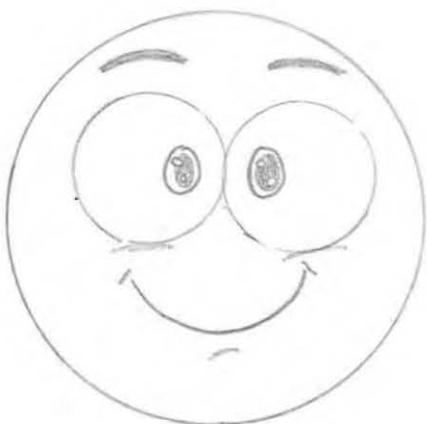




Handwritten signature or initials.



Anexo 3.5 Caritas (Sesión 7, dinámica 1)



Handwritten signature or initials.

Anexo 3.6 Imágenes (Sesión 10, dinámica 2)

Tristeza



Handwritten signature



Handwritten signature or initials.



Alegria





A handwritten signature or scribble in the bottom right corner of the page.

