



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**UN TALLER PREVENTIVO DEL PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA,
CON NIÑOS Y NIÑAS DE 8 AÑOS, DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO
NARRATIVO.
“*NUESTROS MONSTRUOS*”**

AFE para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica Infanto-Juvenil

María Fernanda López Valencia

**Profesor guía:
Claudio Zamorano Díaz**

**Profesora Co-guía:
Marcela Cuevas Venegas**

Santiago de Chile, año 2019

RESUMEN

Esta investigación pretendió diseñar y realizar un taller preventivo del Programa Habilidades para la Vida I (P-HpV), enfocado desde la Terapia Narrativa. Se plantea la necesidad de ocupar la mirada narrativa como oportunidad de generar otro espacio de intervención que no estigmatice a los(as) niños(as), en especial en un contexto educativo actual, en el que la estigmatización es muy alta y afecta negativamente la identidad de los(as) niños(as), sobretodo de los que presentan conductas disruptivas, como es en el caso de la muestra de este estudio.

El objetivo de éste es describir como un taller preventivo del P-HpV, enfocado desde la Terapia Narrativa, puede ayudar a los niños y niñas, entre 7 a 9 años, a relacionarse de otra manera con ‘el problema’ y así contribuir a la disminución de la estigmatización.

Esta investigación corresponde a un estudio de caso, utilizando el método clínico como análisis de la intervención grupal.

El principal resultado fue poder contribuir a que los(as) niños(as) tuvieran una relación diferente con ‘el problema’, sintiéndose menos identificados con éste, disminuyendo sensaciones de culpa y malestar, logrando que juntos, pudiesen encontrar nuevas soluciones a sus dificultades.

El enfoque de la Terapia narrativa puede contribuir a que, en un proceso grupal de 10 sesiones, se consolide un grupo, generando un espacio de verdadera validación, seguridad y contención para los niños y niñas, y así potenciar sus propios recursos, herramientas y en especial la capacidad de agenciamiento personal.

Palabras Clave: Proceso Grupal, Terapia Narrativa, Niños, Conductas disruptivas, Estigmatización.

Agradecimientos

Quiero agradecer en primera instancia a mi Jefa Andrea Merlo, del Programa Habilidades para la Vida de San Ramón, por permitirme realizar mi investigación dentro del trabajo, apoyándome como profesional ejecutora del programa.

Así también agradezco a la Escuela que me abrió las puertas para hacer el taller con sus niños y niñas de 2º básico, más en especial a Jorge y Patricia que no dudaron en dejarme realizar la investigación en su institución.

Agradezco a los niños y niñas, y sus apoderados, que quisieron ser parte de la investigación, que sin su participación esto no habría sido posible.

Una persona muy importante para mí es María José Sánchez, quien fue mi dupla y Co-Terapeuta en el taller, y me instó a realizarlo durante el año 2018 y no postergarlo más. Sin duda no se habría podido realizar este AFE sin su apoyo y compañía. Amiga, muchas gracias por tus constantes palabras de aliento y de empujarme a finalizar este proceso.

Quiero agradecer a mi pareja Alejandro, que ha tenido la paciencia y apoyo para acompañarme en este enorme desafío, aportándome con reflexiones, conversaciones y palabras de ánimo para terminar esta maestría.

Agradezco también a mis compañeras del magister, en especial a mi amiga Emilia Passalacqua por su apoyo constante e incondicional, incluso a la distancia. También agradezco a mi hermano Felipe, por intentar ayudarme con las discusiones y conclusiones, y estar ahí siempre para mí.

Y por último, pero no menos importante, agradezco a mi madre por apoyarme una vez más en mis estudios, y en hacer “*otra tesis*”, por su paciencia, tolerancia e incluso apoyo logístico y económico para poder terminar todo esto.

Consideraciones Respecto del Lenguaje

Se encuentra relevante el uso de lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres, sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español.

En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español “o/a; los/las” y otras formas sensibles al género con el fin de indicar la presencia de ambos sexos, he optado por usar, en algunos casos, la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres como mujeres.

Por lo tanto cada vez que aparezca la palabra “niños” o “niño”, se hará referencia a ambos géneros, niñas y niños.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
OBJETIVOS	9
<i>Objetivo General</i>	<i>9</i>
<i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>9</i>
MARCO TEÓRICO.....	10
1. LA TERAPIA NARRATIVA	10
<i>a) Principales Conceptos de la Terapia Narrativa</i>	<i>10</i>
<i>b) El juego y la metáfora en la Terapia Narrativa con niños y niñas.</i>	<i>18</i>
<i>c) Terapias Grupales con niños y niñas, desde el enfoque Narrativo.....</i>	<i>20</i>
<i>d) Las Ceremonias de Testigo Externo.....</i>	<i>22</i>
2. LINEAMIENTOS BÁSICOS DEL PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA I Y EL TALLER PREVENTIVO ..	26
MÉTODOS.....	33
A) DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
B) CARACTERÍSTICA DE SELECCIÓN Y ATRIBUTOS RELEVANTES DEL CASO A INVESTIGAR	34
C) CONSTRUCCIÓN DEL TALLER PREVENTIVO	35
D) ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	41
RESULTADOS	43
1. ANTECEDENTES DEL CASO.....	43
2. MOTIVO DE CONSULTA/ ¿CUÁL ES ‘EL PROBLEMA’?.....	44
3. SESIÓN DE EVALUACIÓN	47
<i>a) Relatos Dominantes de los Roles de Género.....</i>	<i>48</i>
<i>b) Cómo viven las Emociones.....</i>	<i>52</i>
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL PROCESO TERAPÉUTICO	55
<i>a) La Relación y Espacio Grupal.....</i>	<i>55</i>
<i>b) La Co-construcción grupal: El Equipo Anti-Monstruos</i>	<i>58</i>
<i>c) La Relación con ‘el problema’</i>	<i>61</i>

<i>d) Las Emociones y la Externalización del Problema</i>	63
<i>e) La Ceremonia de Testigo Externo</i>	67
DISCUSIÓN	70
A) LA RELACIÓN CON ‘EL PROBLEMA’	70
B) GRUPALIDAD, DECONSTRUCCIÓN Y EXTERNALIZACIÓN.....	76
C) LAS EMOCIONES Y LA EXTERNALIZACIÓN ‘DEL PROBLEMA’	79
D) LA CEREMONIA DE TESTIGO EXTERNO	82
CONCLUSIONES	84
BIBLIOGRAFÍA	90
ANEXOS	95
DISEÑO DEL TALLER PREVENTIVO	95
LAS VOCES DE NUESTROS MONSTRUOS	107
CUENTO: EL MONSTRUITO DE ALFONSINO	114
OBRA DE TÍTERES	124
CARTA SOLICITUD DE INVESTIGACIÓN	127
DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	129
DOCUMENTO DE ASENTIMIENTO INFORMADO	139
PLANILLA DE ASISTENCIA TALLER PREVENTIVO HPV	149
TRANSCRIPCIÓN ABREVIADA DE LAS SESIONES DEL TALLER	150

INTRODUCCIÓN

En el año 1998, el Ministerio de Educación crea un programa por medio de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas “JUNAEB”, llamado Habilidades para la Vida I “P-HpV”, que busca generar acciones de prevención y promoción de la salud mental, dirigidas a todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padres, madres y apoderados) del primer ciclo básico, generando nexos con la comunidad y las redes de salud mental, a través de la inserción de profesionales de la salud y educación, dentro de los establecimientos educacionales municipales y particulares-subvencionados de las comunas con más alto índice de vulnerabilidad. (George, et al 2012)

Este programa nace, debido a que la evidencia científica acumulada a la fecha, da cuenta que la escuela es el contexto por excelencia para desarrollar intervenciones protectoras, promocionales y preventivas. Es la escuela el lugar donde niños, niñas y adolescentes pasan una importante cantidad de tiempo, encuentran importantes figuras de socialización y resulta ser un campo experimental donde se ensayan y ponen a prueba nuevas conductas y aprendizajes. La realidad chilena indica a su vez que, dada la alta cobertura que presenta la Educación Básica, la escuela es donde se puede encontrar un importante número de población susceptible de participar en acciones de promoción y prevención en salud mental. (JUNAEB, 2016)

Es debido a lo anterior que P-HpV I, parte su implementación desde el nivel parvulario hasta cuarto básico y tiene por objetivo “*a corto plazo, aumentar el éxito en el desempeño escolar y disminuir la deserción escolar; y a largo plazo, elevar el bienestar psicosocial, las competencias personales (relacionales, afectivas y sociales) y disminuir daños en salud (depresión, suicidio, alcohol, drogas, conductas violentas)*”. (p. 59, George, et al, 2012)

Para conseguir sus objetivos, existen diferentes niveles y modalidades de intervención dentro del programa, siendo uno de los más importantes, dentro del área de Prevención: el Taller Preventivo, que se realiza cada año en el segundo de educación básica, en cada una de las escuelas en donde esté inserto el P-HpV, a lo largo de todo el país. (JUNAEB, 2008)

Los alumnos que participan del taller son seleccionados por medio de una encuesta que es aplicada a los docentes a finales del año anterior, es decir en primero básico. Este instrumento llamado “Observación del Profesor de la Adaptación en la Sala de Clase Revisado”, TOCA-RR, por sus siglas en inglés, mide Agresividad e Hiperactividad, Cognición y Aprendizaje, Contacto social, y Madurez emocional. (JUNAEB, 2016)

En base a esas variables, aparece un listado con los niños y niñas que presentan mayores dificultades dentro del aula y que deberían participar del taller como una manera de disminuir los factores de riesgo que puedan incidir en un posible trastorno de salud mental más adelante. (JUNAEB, 2016)

Dentro del programa, existe otra encuesta, pero que es respondida por los padres llamada “Cuestionario Pediátrico de Síntomas” (PSC), que evalúa la disfunción psicosocial, abordando características conductuales y afectivas de los niños en el hogar. El que un niño presente una alta disfunción psicosocial, implica la posibilidad de desarrollar problemas de salud mental a futuro, por lo tanto los resultados arrojados por esta encuesta, son utilizados para la derivación de estudiantes a las redes de salud mental de la comuna en la que vivan, en el caso que lo requieran (JUNAEB, 2016). Sin embargo no se usa para determinar que estudiantes participan del taller, sólo la información que reporta el profesor en el TOCA-RR.

La intervención del taller preventivo del P-HpV, trabaja principalmente con los niños y niñas que presentan mayores dificultades conductuales dentro del aula de segundo básico, ya que coinciden con los que presentan mayores factores de riesgo desde el instrumento TOCA-RR. *“Su principal objetivo está orientado a la reducción del impacto negativo de los factores de riesgo y la potenciación de factores protectores, con el propósito de estimular el desarrollo de competencias y habilidades en los niños y niñas de manera integrada y adaptativa al entorno escolar.”* (p. 16, JUNAEB, 2008)

Desde JUNAEB (2016), entregan lineamientos teóricos y metodológicos para la realización del taller preventivo, en donde dan libertad para la creación de las sesiones de acuerdo a cada contexto educativo, sin embargo dan énfasis en la estructura y objetivos de estas, proporcionando ciertos parámetros sobre los tipos de actividades y que es lo que se espera en cada sesión.

A pesar de que el programa Habilidades para la Vida I, realiza estas intervenciones para ayudar a niños y niñas que presentan conductas disruptivas en la escuela, hay un aspecto que no se considera y que tiene consecuencias negativas sobre los niños y los objetivos del programa, como lo es la estigmatización que se genera hacia los estudiantes que participan de los talleres preventivos, a pesar que desde los lineamientos técnicos es algo que se intenta evitar.

Los niños con dificultades conductuales, como los que participan del taller preventivo, son los que más sufren estigmatización por parte de los adultos que se encuentran en sus vidas, y en especial por parte de sus escuelas, ya que estos les exigen que estén quietos, que presenten buenas conductas dentro del aula, incluso a veces existe la amenaza de expulsión de la institución. (Soutullo y Díaz, 2007)

Además, las constantes quejas que escuchan estos niños, provienen no sólo de la escuela, sino de la mayoría de sus adultos significativos, como lo son sus padres y cuidadores. Esto muchas veces va afectando la imagen que ellos tienen sobre sí mismos,

como consecuencia de recibir palabras devaluativas todo el tiempo en todos sus contextos. Experimentan continuamente exclusión, sintiéndose incomprendidos y no escuchados por todos. Esto los lleva a una sensación crónica de fallar en todo, de no servir para nada, de ser "malos". (Soutullo y Díaz, 2007).

Paradójicamente, el programa que busca eliminar los factores de riesgo en los niños con los que se trabaja, ha olvidado poner énfasis en cómo estos estudiantes se sienten respecto a su propio malestar, cómo por ejemplo como es la relación con sus profesores o con sus pares, etc., que puede presentar bastante dificultades.

En los últimos años, como relata Cuevas (2016), debido a la existencia de un proceso de transformación en lo que implica la paternidad, por diversos factores sociales, y claramente la infancia también se encuentra en un profundo cambio debido a este nuevo escenario sociocultural, sin embargo los adultos no están tolerando esta situación, *“tanto desde las instituciones, escuela, centros de salud, como por los padres/madres. De este modo los cambios de los niños son nombrados de un modo más problematizador y estigmatizante.”* (p. 55, Cuevas, 2016)

Esto ha generado que la relación entre docentes y estudiantes, se ha ido complejizando y en muchos casos empeorando, en especial en el contexto actual en Chile, en el cual han aumentado las dificultades respecto al comportamiento problemático de los estudiantes, como lo demuestra la puesta en marcha de la ley Número 21.128 “Aula Segura” a finales del 2018, que pretende resguardar la seguridad de los distintos actores de los establecimiento educacionales, ante la violencia que puedan cometer los estudiantes o cualquier otra persona dentro de la escuela (MINEDUC, 2018).

Esto pone en evidencia las grandes dificultades que están presentando las escuelas para manejar asertivamente las conductas agresivas de los estudiantes, sin importar la edad, en donde muchos profesores admiten sentirse con pocas herramientas para abordar estas problemáticas, junto con un contexto educativo que no ayuda, como lo son aulas con más

de 40 alumnos, las altas cargas laborales que viven los docentes, etc. (Leal, 2005). Además el constante desgaste emocional y psicológico que implica el trabajar con niños y niñas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, en los cuales los profesores, sobre todo los que se involucran afectivamente con sus estudiantes, tienden a sentirse sobre pasados, lo que puede traer como consecuencia relaciones distantes o desgastadas entre los docentes y sus estudiantes. (Leal, 2005)

Además cabe señalar que, desde la psicología educacional, se plantea que las intervenciones psicosociales, dentro de los establecimientos educacionales, como lo es el taller preventivo del P-HpV, pueden aumentar las sensaciones de estigmatización y violencia de los estudiantes en las escuelas, ya que perpetúa la etiqueta que existe en estos alumnos, al retirarlos de sus salas para ser entrevistados por un psicólogo. Esto genera que la clasificación que se tiene de estos niños, sea corroborada, sin querer, por un especialista. Es como si ese gesto de “ir con el psicólogo” dejara claro que esos niños presentan efectivamente un trastorno de salud mental, pudiendo incrementar la violencia hacia ellos. (Leal, 2005)

Según el Minsal (2017) los niños y niñas que se encuentran con algún diagnóstico de salud mental o con sintomatología asociada a un trastorno, presentan prejuicios negativos por parte de otras personas, lo que se llama “estigmatización”.

La estigmatización es considerada como el producto de actitudes basadas en las apariencias. Los juicios de los docentes, fundamentados en aspectos tales como: el porte, la vestimenta, los modales, el vocabulario de los jóvenes y la presencia de un trastorno en salud mental, en particular de aquellos provenientes de sectores vulnerables, podrían llegar a influir negativamente en la construcción de sus identidades, debido a que la identidad es una construcción social, sustentada desde el exterior a partir del reconocimiento del otro. En este contexto el otro es el docente, quien ocupa una posición de poder, y en el caso del taller preventivo, el profesional ejecutor del programa también se encuentra en una posición de poder sobre los estudiantes. (Barragán, 2008)

Influir de manera negativa en la construcción de la identidad de un individuo significa bajar su autoestima al punto de hacerlo sentir desacreditado y desacreditable, inducirlo a que se comporte conforme a lo que de él se espera y a que se parezca, cada vez más, a la imagen que se tiene de él. Esto contribuye a reproducir y a profundizar, en el contexto del aula, las estructuras sociales desiguales existentes. (Neiret, 2016)

Además, al revisar los principios y fundamentos teóricos del programa, se puede ver que éste repite discursos de normalización que también realiza la escuela, dichos discursos tienden a clasificar aún más a los niños por sus conductas, sus calificaciones, etc., aumentando la estigma. (Barragán, 2008)

Es por esto que se encuentra importante buscar otras formas de intervenir o de realizar el taller preventivo para que la estigmatización disminuya, al menos durante el proceso del taller.

En base a la problemática descrita, esta investigación intentó generar un Taller Preventivo del P-HpV, enfocado en la Terapia Sistémica Narrativa, ya que ésta ofrece una forma de intervenir y de pensar que puede ayudar a que los(as) niños(as) se enfrenten a sus problemas de otra manera y por lo tanto, disminuya la sensación de estigmatización.

Para la terapia narrativa, al estar enmarcada en una epistemología construccionista social, es muy importante el lenguaje y como denominamos a los otros, como esto va impactando en la identidad y en la realidad de los sujetos, ya que nos co-construimos por medio de los relatos que dialogan entre nosotros mismos y el mundo.

Esto también quiere decir, que todas las patologías o trastornos en salud mental, son categorías creadas por la cultura, son constructos que encasillan lo patológico en base a que se aleja de la norma o lo establecido, por lo que se intenta no trabajar con diagnósticos, sino con las definiciones que las personas hacen sobre sus problemas, ya que estas son expertas en sí mismas. (White y Epston, 1993)

Por lo tanto, cualquier sintomatología o malestar que presente una persona, debe ser comprendida a partir de su contexto familiar, cultural, social y político, ya que cualquier problemática vivenciada por el sujeto, está construida y generada por su contexto, y no puede ser aislada solamente al individuo.

Esto genera que nos relacionemos de otra manera con las dificultades o síntomas de las personas, los sujetos no son 'el problema', el problema es 'el problema' y no constituye su identidad. (White y Epston, 1993)

Sin embargo, todas las personas que consultan, y en especial los niños, vienen identificados con sus problemas, los sienten parte de sí mismos y por eso les cuesta tanto poder identificar soluciones, sintiéndose saturados por 'el problema'. Es por esto que la terapia narrativa busca que las personas vean al problema fuera de sí mismos, externalizándolo y así pudiendo sentirse con el poder para enfrentarlo, mirar los obstáculos y nuevas soluciones a éste. (White y Epston, 1993)

Esta es la principal diferencia entre el abordaje del P-HpV y el que proporciona la Terapia Narrativa, en donde el P-HpV, ve que 'el problema' de los niños es la baja adaptación al sistema escolar, a causa de sus dificultades conductuales y emocionales, sin cuestionar los factores de la escuela que pudiesen estar incidiendo en el malestar de los estudiantes, como la estigmatización, la violencia, etc. Lo que busca JUNAEB, es que disminuyan los factores de riesgo para prevenir el riesgo a futuro de un problema de salud mental, y así puedan adaptarse mejor a la institución educacional. (JUNAEB, 2008)

Esta idea, plantea que 'el problema' existe dentro de los niños, que son ellos los que deben cambiar para adquirir aprendizajes, sin cuestionar los métodos educativos, aceptando constructos de normalización y generando finalmente mayor malestar en los estudiantes, al hacerlos sentir que ellos son el problema, haciéndolo propio a su identidad.

Es decir, ‘el problema’, es algo impuesto desde los profesionales (docentes, psicólogos, etc.) a los estudiantes del taller, en donde independientemente de si los padres ven o no una dificultad en sus hijos, reportado en el instrumento PSC-Y, ‘el problema’ es definido por los resultados del TOCA-RR, encuesta realizada a los profesores. Dando a entender que lo más importante es la opinión de la escuela, opinión que podría estar respondiendo de forma sesgada por la estigmatización que puede existir.

Esto plantea que ‘el problema’ de los niños es sólo el mal comportamiento dentro de la escuela, independientemente de si esta “dificultad” se aparezca sólo en ese contexto o no.

Cabe señalar que además la Terapia Narrativa se encuentra basada en los pensamientos socio-críticos y filosóficos de Foucault, planteando lo importante que es observar la formas de poder que existen en los distintos contextos, en donde los profesionales, en especial los del área de la salud mental y los de la educación, presentan poder por sobre los sujetos estudiantes. Por lo tanto es relevante entregarle poder a los sujetos oprimidos, a través de mayor conocimiento de sí mismos y el entorno, cosa que se intenta por medio de la terapia narrativa, a través del cuestionamiento, reflexión y formas de conversar durante las sesiones. (White y Epston, 1993)

Es por esto que se espera que un taller preventivo, enfocado desde la terapia narrativa, al aproximarse verbalmente de otra manera con las dificultades de los niños, como lo es a través de la conversación externalizante, se pueda generar que la relación de ellos con ‘el problema’ sea diferente, aliviando el sentimiento de estigmatización.

Se cree que esto también es posible al proporcionarles un espacio seguro y libre, en el cual, no sólo puedan explorar y conocerse, si no que también logren definir cuál es ‘el problema’ para ellos, sin imponérselo desde antes, con nuestras propios constructos pre establecidos, institucionales, adulto-céntricos, normativos y patologizantes.

Desde la psicoterapia se encuentra interesante poder observar y sistematizar esta experiencia, ver de que manera los niños y niñas van vivenciando y construyendo el proceso terapéutico, y cómo finalmente la externalización puede ser una herramienta grupal con niños para relacionarse de otra manera con ‘el problema’, potenciando sus propios recursos y agenciamiento, dándoles más espacio a construir y crear desde su mundo interno, a lo contrario que puede ocurrir en los talleres preventivos desde un enfoque más directivo.

Es así como en esta investigación se pregunta ¿Cómo un taller preventivo del P-HpV, enfocado desde la Terapia Narrativa, puede ayudar a los niños y niñas, entre 7 a 9 años, a relacionarse de otra manera con ‘el problema’?

OBJETIVOS

Objetivo General

- Describir como un taller preventivo del P-HpV, enfocado desde la Terapia Narrativa, puede ayudar a los niños y niñas, entre 7 a 9 años, a relacionarse de otra manera con ‘el problema’

Objetivos Específicos

- Diseñar un taller preventivo del Programa HpV, centrado en la terapia narrativa, para niños y niñas entre 7 a 9 años.
- Co-crear, en conjunto con los niños y niñas, un personaje “monstruo” que externalice la relación que tienen con ‘el problema’
- Generar un escrito que muestre los relatos de los niños y las niñas sobre las diferentes herramientas y aprendizajes que encontraron por medio de su personaje.

MARCO TEÓRICO

Para comprender la mirada con la cual será interpretado el caso, es importante indagar sobre los principales pensamientos de la terapia narrativa, y así entender las hipótesis de trabajo respecto a la pregunta de investigación, siendo la primordial que: “La terapia narrativa, aplicada en un taller preventivo del P-HpV, va a generar una relación diferente de los niños y niñas con ‘el problema’”. Por lo tanto se encuentra importante darle prioridad a los conceptos que dan a dilucidar en que consiste la terapia narrativa, como lo son la identidad narrativa, la externalización, la deconstrucción, el juego, la metáfora, grupalidad y la ceremonia de testigo externo, etc., ya que son los aspectos centrales con los cuales se realizó el análisis del caso y el diseño del taller. Además es relevante comprender los lineamientos básicos del Programa Habilidades para la Vida I, ya que estos dieron la estructura básica para armar el taller, por ser el contexto en donde se desenvuelve esta investigación.

1. La Terapia Narrativa

a) Principales Conceptos de la Terapia Narrativa

La Terapia Narrativa surge a finales del 1980 por Michael White y David Epston, a partir de conceptos de la Escuela de Terapia Sistémica de Milán y el construccionismo social, lo que la sitúa en una de las denominadas terapias post-modernas.

Para esta, una de las cosas más relevantes a la hora de trabajar con una persona, sea cual sea el diagnóstico, es comprender la problemática de los sujetos sin olvidar que se encuentran inmersos en un contexto familiar, cultural, social y político, siendo el núcleo más importante, la familia, en donde el consultante y en este caso los niños, no pueden ser atendidos sin trabajar con sus padres y/o figuras significativas, en especial en esta etapa en donde se encuentran en desarrollo físico, psicológico y emocional, los padres son los principales influyentes en su crecimiento, ya que es a través de ellos que a los niños se le

transmite la cultura, valores, formas de comprender el mundo, a sí mismo, las relaciones con los otros y maneras de comportarse. (White y Epston, 1993)

Otra de las principales ideas es que el lenguaje construye realidad, y por lo tanto las historias son las que constituyen a la personas. Esto implica que la terapia narrativa es conversacional, y es a través del diálogo, que busca indagar en los relatos que los individuos han instaurado como identitarios.

Estas historias que creamos sobre nosotros mismos, se transforman en relatos dominantes, dejando fuera las experiencias que no coinciden con este. Como dice White y Epston (1993), el lenguaje no alcanza a incluir todo lo que significa la experiencia, suprimiendo relatos que no son concordantes con la identidad que hemos ido construyendo.

Cuando una persona acude a terapia, se puede observar que su historia dominante, está saturada por el problema, y no logra visualizar otras formas de salida. Se encuentra atrapada por las pocas soluciones que ya ha intentado y que no le han resultado.

Es ahí cuando los terapeutas narrativos buscan, a través de un estilo de conversación, que los consultantes, primero, puedan externalizar el problema, lo que permite mirarlo desde fuera en tercera persona; y luego buscar otras historias, o relatos alternativos, con los que los sujetos puedan ampliar su identidad.

Para comprender un poco más sobre esta terapia, es importante entender la noción de identidad narrativa. Desde que se adquiere el lenguaje, se van organizando las experiencias en historias, buscando explicar los sucesos y así darle sentido a las vivencias, ordenando la identidad en base a estos significados. Pero la forma de ir acomodando estos relatos están en constante fluir al encontrarse con las otras personas, ya que el lenguaje no puede ser adquirido si no hay otros que con quien entrar en dialogo. Es la relación dialéctica la que permite el aprendizaje y que va generando la co-construcción de los relatos sobre nosotros mismos y el mundo. (Zamorano, 2014)

Como dice Zamorano (p.44, 2014) *“La identidad, por lo tanto, no debe entenderse como un estado que se ha alcanzado de una vez y para siempre sino que como un continuo proceso existencial de seguir-siendo; son coherencias globales que se ponen en juego, que proporcionan ocasión para un encuentro con el medio y que al mismo tiempo requieren de esa interacción para garantizar su unicidad.”*

Por lo tanto, la identidad narrativa es entendida como que es construida socialmente, por medio del intercambio constante entre las personas que nos relacionamos, específicamente las personas significativas, ya que estas influyen aún más en la forma que vamos construyendo la percepción de nosotros mismos. Esto quiere decir que la identidad no es estática, no es una estructura sólida e inamovible, si no que está en constante construcción y diálogo al estar en interacción y relación con los otros, es decir, siempre está cambiando y en constante re-organización.

Desde este concepto, se piensa que las personas están hechas de historias, por lo tanto relatando su experiencia se le da sentido, coherencia, continuidad y pertenencia a sus vidas, y que, al interactuar con otros en la representación de estos relatos, modelan sus propias vidas y relaciones. (Campillo, 2013).

El relato de cada persona es único, y los significados que le atribuye a los acontecimientos van a depender de la forma particular en que cada persona signifique los eventos que está relatando. Esta forma particular de significar los acontecimientos depende, en gran medida, del sistema u organización de significados que fue adquiriendo a lo largo de la vida, en el convivir con otros, en los espacios de encuentros y desencuentros que tuvo o tiene con otros. (Zlachevsky, 2003)

Cabe destacar que muchas de las creencias o valores que las personas mantienen no son más que el gran legado cultural que han estado escuchando desde que se nace, por medio de canciones, revistas, novelas, sermones de los padres, los juegos de la infancia, comerciales, etc. Esto lleva a tener muchas creencias sobre sí mismos que están basadas en

ideas opresivas provenientes de la cultura, que nos hacen sentir que son “verdades absolutas” que no cuestionamos.

Debido a eso, muchos de los relatos que tenemos sobre nosotros mismos, promueven la competencia y el bienestar; otros sirven para constreñir, trivializar, descalificar y patologizar de alguna u otra manera a sí mismos, a los demás y a las relaciones. (White, 2002b)

En base a este concepto, la Terapia Narrativa se basa en la asunción de que ninguna historia puede englobar la totalidad de la experiencia de la persona, no alcanzan palabras para describir todo lo que significa la constante existencia. Además, para tener la sensación de continuidad y coherencia de sí mismos, se dejan fuera las historias que no son congruentes con nuestra narrativa dominante. (Russell y Carey, 2004)

Esto quiere decir que vivimos y relatamos únicamente una parte de la experiencia, y uno de los objetivos de la terapia narrativa, como ya se expuso, es buscar que la persona haga emerger en el discurso la parte no relatada de su vivencia, para encontrar nuevas conexiones y reflexiones, generando así la reedición de la historia de la persona para crear nuevos significados que den alivio y empoderamiento a los consultantes con sus vidas. (Campillo, 2013)

Para conseguir estos objetivos, se utiliza una forma de conversar y preguntar, que es la conversación externalizante, que como ya se ha hablado, a través de ésta se intenta buscar que se genere una separación lingüística del problema de la identidad personal del paciente, desprendiendo a la persona del problema-etiqueta.

Luego se personifica ‘el problema’ y le atribuimos intenciones opresivas y tácticas. Se habla como si el problema fuera otra persona con su propia identidad, voluntad e intenciones, y así podemos observar los constructos que están diseñadas para oprimir o dominar a la persona a través del ‘problema’. (White y Epston, 1993)

Esto permite que los sujetos puedan hablar del problema sin temor, sin enjuiciarse a sí mismos, generando una sensación de poder sobre éste.

Con las conversaciones de externalización se puede ser curioso sobre cómo funcionan esos problemas y juntos se pueden explorar nuevas formas de relacionarse con ellos. (Russell y Carey, 2004)

Del problema se puede explorar, sus trucos, tácticas, la manera en que opera, la manera en que habla, su tono de voz, sus intenciones, creencias, ideas, planes gustos y disgustos, sus reglas, propósitos, deseos, técnicas, sueños, quien lo apoya o lo sostiene en sus mentiras, etc., y así la persona va pudiendo ver al problema como algo separado de sí mismo (Morgan, 2000)

Una forma de ir creando este tipo de conversaciones, es a través de las preguntas externalizantes, ya que estas son las que separan a la identidad del consultante de la historia saturada, creando un espacio metafórico, las que evocan una manera diferente de pensar acerca de la experiencia vivida. Se genera un pensamiento reflexivo que pone frente a la persona su experiencia y la conecta con lo que valora en su vida y la sitúa, despegada de eso, para que pueda identificar diferencias, apreciar cambios y explicar el por qué esa nueva información es importante para su vida. (Campillo y Villegas, 2016)

Se pueden externalizar emociones, sentimientos, problemas entre personas, la cultura y prácticas sociales, y otras metáforas que puedan ayudar en los conflictos de los sujetos. (Morgan, 2000)

Es importante que el lenguaje que se utilice al externalizar, no refuerce, sin querer, las ideas dominantes que apoyan el problema. Para esto hay que tomar en cuenta el contexto social en el que ocurre el problema, ya que además pueden haber en la base asuntos de poder e injusticia en la vida de alguien, o abuso. (Morgan, 2000)

Algo que es muy importante es que el terapeuta no debe presumir o suponer que “conoce” como trabaja el problema. De esta idea se desprende algo que es muy importante dentro de la terapia narrativa, “el rol del terapeuta”.

Para esta terapia, los terapeutas deben salirse del rol de experto, no asumir o pre-juzgar los problemas de los consultantes, tomando un rol de escucha, curiosidad y dejar que la persona se explaye sobre su historia. Desde esta terapia, es relevante que el sujeto sea mirado como un experto en su vida, y por lo tanto él es el que mejor sabe y conoce lo que le pasa. Es necesario acercarse a los consultantes de manera respetuosa, validando su propio conocimiento. (White y Epston, 1993)

White y Epston (1993) nos invitan a cuestionar el poder que implica el rol del terapeuta, asumiendo que por tener la etiqueta de “psicólogos/trabajador social” u otro profesional de la salud, el consultante nos otorga poder, por el supuesto de que nosotros tenemos mayor conocimiento que ellos. Como dice Foucault (1988), el conocimiento otorga poder. Él no consideraba al poder como algo represivo, sino como algo que genera normas que rigen conductas, y que puede determinar la vida de las personas, pero hacia cualquier dirección. Él pensaba que el conocimiento llevaba a la oportunidad de poder.

Al respecto de esto, Zlachevsky, (2003) plantea que la organización de significados compartidos que configura una red de conversaciones está, a la vez, inserta en una red mayor de significados, la que puede ir ampliándose hasta llegar a la macro red de significaciones que conforma la que la propuesta social nos impone, la de las verdades normalizadoras que vienen de la sociedad. Todos estamos presos en una red o tela de araña de poder/conocimiento, no es posible actuar fuera de este poder y ejercitamos ese poder en relación a los otros. Vivimos inmersos en nuestras creencias, las que no ponemos en duda pues son el piso que nos sustenta.

Desde esta mirada es posible decir que vivimos de alguna manera habitando en la cárcel de nuestras propias creencias, las que constriñen nuestro comportamiento y nuestras

formas de significar en los distintos contextos en los que nos desenvolvemos, quitándonos nosotros mismos poder. (Zlachevsky, 2003)

Es por esto que la terapia narrativa, busca devolverle el poder a los consultantes, no sólo al tratarlos como expertos de su vida, sino que también al otorgarles conocimiento a través de cuestionar las prácticas y técnicas por medio de las cuales se somete a las personas a una ideología dominante. Al utilizar la externalización del problema, se invita a las personas a describir la influencia del problema en sus vidas y en sus relaciones, llegando a identificar creencias acerca de ellos mismos y los otros, que están relacionadas con sensaciones de fracaso por no cumplir normas o expectativas de las ideologías dominantes de la sociedad. Al poder vislumbrar estas situaciones de control, las personas pueden tomar una postura reflexiva de sus vidas, considerar nuevas opciones para cuestionar las “verdades” de la cultura, generar otras alternativas para enfrentar sus problemas, y buscar nuevas formas de darle sentido a su existencia, un sentido alternativo que no responda a la opresión que significan ciertas ideas culturales dominantes o pautas de acción rígidas en las instituciones de nuestra sociedad (White y Epston, 1993)

En palabras de Russell y Carey (2004, p. 20) *“La externalización tiene que ver con poder y política. En gran medida tanto la psicología como la terapia han permitido que lo que son cuestiones sociales acaben localizadas dentro de los individuos. A través de las prácticas de externalización se hace más posible para nosotros explorar cómo los problemas han sido moldeados por las relaciones de poder más amplias. Esto puede ayudar a las personas a separar sus identidades de los problemas. Para mí esto es volver a situar en la cultura y la historia lo que proviene de la cultura y la historia, y esto es trabajo “político”.*”

Debido a esto la terapia narrativa invita a que también se realice el ejercicio de deconstruir nuestras verdades, nuestros discursos y relatos dominantes.

Deconstruir implica desarmar nuestra manera de interpretar, puesto que esta se encuentra enmarcada en concepciones lingüísticas en las cuales hay que desentrañar las influencias ocultas en las palabras, y así analizar cuál ha sido el impacto que esa perspectiva ha tenido sobre nuestra forma de ver o de pensar, para tomar una decisión acerca de la posición que preferimos para nuestra vida. Las ideas no son neutras sino que provienen de un contexto social que las mantiene y que crea relaciones de poder mediante esas concepciones. Deconstruir quiere decir hacer visible dichas influencias y evidenciar su efecto sobre la vida y las relaciones que mantenemos. (Campillo, 2013)

A través de la externalización y de la deconstrucción, vamos haciendo que la persona pueda ir, no sólo desmenuzando sus creencias y viendo de donde o de quienes provienen, si no que también, se abre la posibilidad a escuchar relatos alternativos a los que siempre ha contado.

Al darle cabida a los relatos alternativos, las personas pueden intentar re-construir sus historias, darse cuenta que existen otras partes de sí mismos que no están saturadas por el problema, que muestran la lucha, la resistencia y las herramientas con las que ellos cuentan para salir a delante. (White y Epston, 2002b)

Sólo así, los consultantes, después de haber escuchado constantes historias alternativas y extraordinarias, que son parte de ellos, pueden empezar a re-construir sus relatos, volver a armar la historia de sus vidas, dando paso al proceso de re-autoría, logrando así ampliar el concepto de su propia identidad. (Russell, S. y Carey, M. 2004)

Como ya se expuso, esto no sólo va a mostrarle sus recursos a las personas, si no que también les disminuirá su malestar, saliendo de las etiquetas que están sujetas a ideologías dominantes de la sociedad, esto significa que de alguna manera, se les está dando mayor poder y libertad, que vienen de la mano con el aumento del conocimiento.

b) El juego y la metáfora en la Terapia Narrativa con niños y niñas.

White (2004) propone que cuando una familia consulta por los problemas de sus hijos(as), la terapia narrativa conversacional funciona con los niños, sin embargo, en estos casos se recomienda la utilización de la metáfora del juego, en especial en niños menores de 10 años.

Lo importante en una terapia con niños(as), es crear un contexto terapéutico que se adapte a las necesidades de éstos, proporcionando un espacio que invite a lo lúdico, que los haga sentir incluidos y que puedan expresarse en diferentes ámbitos, utilizando la imaginación, juegos, misterio, magia, simbolismo, metáfora, contar historias, etc, cualquier herramienta que pueda ayudar a que los niños se expresen.

Es en este lugar donde se van generando preguntas que ayuden a que el niño o niña pueda comenzar un proceso de externalización, dando cabida a los acontecimientos extraordinarios, y en esos momentos en que el niño tiene control sobre el problema, se genera un plan en que se incluye el juego como medio para crear una terapia accesible y lúdica que movilice, a los niños y niñas y sus familias, en la resolución de los problemas. (Freeman, Epston y Lobovits, 2001)

Lo que se está proponiendo es que a través de la externalización, se le invite al niño(a) por medio del juego, a separarse del problema, y así observar las maniobras que este realiza para estar presente. Al volver al problema como una cosa o algo, para los niños es mucho más fácil comprender y situar lo que está ocurriendo, logrando ver como el problema le afecta en su vida. A través de la metáfora de lo lúdico y la conversación externalizante, se incita a la creatividad y la imaginación, creando nuevas historias, potenciando los recursos de los niños, facilitando la creación de otras posibles soluciones a sus conflictos. (Campillo, 2013)

En el trabajo con niños, se potencian las herramientas lúdicas, como dibujos que den muestra de la externalización, al darle forma y figura al problema, historias o cuentos para capturar la habilidad o conocimiento que el niño ha ganado, documentos para celebrar o marcar un logro y creaciones artísticas para representar al problema o la solución. (Freeman, Epston y Lobovits, 2001)

Es decir, el juego no es sólo una metáfora de la historia del problema, sino también de las posibles soluciones. La metáfora substituye a la realidad con una historia paralela que deja suficiente espacio para imaginar otras alternativas posibles. Así, al jugar se activan en la metáfora muchos canales perceptuales e imaginarios que en el contenido recuperan las emociones, las imágenes, las ideas, los recuerdos y la creatividad que se ponen a la disposición de la nueva historia. (Campillo, 2013)

El juego, al ser una metáfora de la experiencia vivida, está menos constreñido por la lógica y moviliza al que juega, es decir al niño(a), a descifrar, desentrañar y entender posibles significados nuevos, utilizando experiencias previas o no relatadas, recuerdos, razonamientos imaginarios y la creatividad, haciendo conexiones con su narrativa y estimulando su lenguaje interno. La metáfora ofrece solo implicaciones que son completadas por el que juega y se llenan en un inter juego entre lo posible y la creatividad en lo imaginario, lo que lleva a ensayar otras maneras posibles de actuar. (Campillo, 2013)

Al mismo tiempo, como en el proceso de jugar se incluyen las preguntas de las conversaciones de la terapia narrativa, estas van generando un desarrollo rico de la historia en la que se mezclan la trama del juego y la experiencia vivida de tal manera que “revigorizan” los descubrimientos, los propios relatos y la posibilidad de creación de nuevas conexiones y nuevos significados. (Morgan, 2006)

Cabe enfatizar que no es el juego lo central, sino la experiencia vivida por el niño o niña y su familia y la manera en la cual pueden reconocer el camino para cambiar lo que no

desean en sus vidas. El juego promueve y genera creatividad y la posibilidad de crear o imaginar soluciones posibles. (Morgan, 2006)

Esto abre muchas posibilidades en la terapia con niños, permitiendo la creatividad no sólo del consultante, si no también del terapeuta, el cual tiene que estar dispuesto a jugar, a imaginar y al mismo tiempo no perder la curiosidad, la escucha y las preguntas terapéuticas.

c) Terapias Grupales con niños y niñas, desde el enfoque Narrativo.

Si la terapia narrativa la llevamos a un grupo, en el caso de niños(as), puede ser muy beneficioso, ya que da un sentido de pertenencia, evita el sentirse aislado, sólo o incomprendido pues dejan de sentir que son los únicos que han sentido o vivido ciertas emociones y experiencias. Además, ayuda a encontrar nuevas formas de relacionarse con los demás y de mantener la relación.

Al estar en un grupo seguro y confiable, se lograra un espacio creativo donde se puedan experimentar nuevas formas de hacer y conservar las relaciones, y al mismo tiempo nuevas formas de relacionarse con uno mismo. (Goffman, 2006)

La terapia grupal es un dispositivo que se apoya en una herramienta terapéutica muy poderosa: “el escenario grupal”. Su poder proviene de la importancia que tienen las interacciones interpersonales en nuestro desarrollo psicológico. Es en la relación con el otro donde podemos revisar nuestros funcionamientos y transitar por experiencias novedosas. Consideramos al grupo como un foro de reconocimiento y testificación diferente, un espacio confiable y seguro para el cambio. (Goffman, 2006)

Con lo cual, cuando se ingresa a un contexto terapéutico grupal se da la oportunidad de desarrollar nuevas y diferentes narraciones que permiten ver otras alternativas o soluciones a los problemas que trae el paciente desde su grupo familiar. (Serebrinsky, 2012)

El espacio grupal terapéutico dará la apertura a ver, pensar y sentir una construcción social diferente a la conocida en el espacio familiar ampliando la propia y creando una nueva.

En el escenario de grupo se proporciona a los consultantes una selección variada de relaciones para desarrollar sus habilidades sociales, interactuar entre sí, con diversas personas. Los miembros deben aprehender a ocuparse de sus gustos, aversiones, similitudes, diferencias, envidias, timidez, agresión, miedo, atracción y competitividad (Serebrinsky, 2012).

La psicoterapia es un proceso que consiste en desplazar el discurso “problemático” del consultante hacia otro discurso más fluido, y en hacer posible una gama más amplia de interacciones sociales. Este proceso se puede ver facilitado y con mayor profundidad cuando ocurre en un espacio grupal, ya que por medio de la interacción entre seres humanos y del lenguaje es que vamos construyéndonos socialmente y haciendo posible nuevos relatos. (Serebrinsky, 2012)

Además como psicoterapeuta, es importante poder ver las diferencias que se otorgan en un espacio individual de uno grupal. La grupalidad da riqueza y pone en evidencias otros aspectos que en la interacción uno a uno no surgen. Incluso mirado desde lo narrativo, en el espacio colectivo pueden aparecer aspectos sociales, culturales y relativos al poder con más claridad, ya que se pueden observar en la interacción entre ellos, sin la necesidad de preguntar al respecto. (Serebrinsky, 2012)

El estar entre pares que vivencian situaciones similares, aumentan las sensaciones de comprensión, empatía, solidaridad, bienestar; sus problemas se vuelven más humanos, menos complejos, disminuyendo el sentimiento de soledad y malestar. (Serebrinsky, 2012)

En palabras de White (White y Epston, 1993; White, 2000, 2002a, 2002b, 2004) un grupo puede generar apertura a mirar con mayor facilidad los relatos dominantes, ponerlos en duda y en conjunto aportar a nuevas historias, dar cabida a lo extraordinario. Tal vez, el hecho de contrastarlo a nivel grupal, a ponerlo a jugar en lo colectivo con los relatos de los otros, en ese mismo momento, pueda surgir con más fuerza un verdadero espacio para co-crear un relato alternativo y quizás desde ahí hacer una re-autoría de sus vidas.

Los grupos con niños pueden variar un poco, ya que el lenguaje que se utiliza es más metafórico, se habla desde un espacio de juego, pero surgen los mismos fenómenos como en cualquier otro grupo, viéndose lo colectivo como un espacio que puede potenciar y aportar, y quizás contribuir a una mejor convivencia desde la diferencia, al encontrarse con otras personas, a poder trabajar en equipo, a crear sentido de pertenencia, de colaboración, y en el mejor de los casos, cuestionar sus relatos dominantes saturados por ‘el problema’, y vislumbrar nuevas soluciones y estrategias, potenciando su auto-agenciamiento.

d) Las Ceremonias de Testigo Externo.

Una gran herramienta que han usado los narrativos, es la ceremonia de definición o de testigo externo, la cual consiste en invitar a un tercero o un grupo de personas, a una conversación terapéutica con un paciente. Esta persona o grupo que son invitados se transforman en testigos externos de esta conversación. (Russell y Carey, 2004)

Las indicaciones que se dan es que el consultante que está en proceso terapéutico, debe escoger una historia preferida de su vida y ponerla en conversación frente a los

invitados. En este relato se pone en evidencia sus valores, visión de mundo, sus sueños, etc., y son compartidos con los otros, mientras el terapeuta puede acompañar a la persona mediante preguntas, para guiar la conversación. Luego de escuchar al consultante, los testigos puede dar su opinión o hacerle preguntas a la persona, sin embargo reciben la instrucción de que no pueden emitir juicios al respecto, y sólo deben hablar sobre lo que sintieron al escuchar al otro, que les recordó de su propia historia, pero no sobre el consultante en sí. (Russell y Carey, 2004)

Michael White (2002) creó un “mapa” para la práctica con testigos externos. Este “mapa” describe cuatro categorías de respuesta de los testigos:

1. Identificar la expresión: Mientras escuchas las historias de las vidas de las personas que están en el centro de la ceremonia de definición, ¿qué expresiones te llamaron la atención o captaron tu imaginación? ¿Cuál supuso un impacto para ti?

2. Describir la imagen: ¿Qué imágenes de las vidas de las personas, de sus identidades y del mundo en general te han evocado estas expresiones? ¿Qué te han sugerido estas expresiones sobre los propósitos, los valores, las creencias, las esperanzas, los sueños y los compromisos de esta persona?

3. Encarnar las respuestas: ¿Qué hay en tu propia vida o trabajo que explique por qué estas expresiones te llamaron la atención o te impactaron? ¿Tienes idea de qué aspectos de tus propias experiencias de la vida resonaron con estas expresiones y con las imágenes evocadas por éstas?

4. Reconocer el impacto: ¿Cómo te ha afectado el hecho de ser testigo de estas expresiones de vida? ¿A dónde te ha llevado esta experiencia, donde no habrías llegado si no hubieses sido testigo de esta conversación? ¿De qué manera te has convertido en otra persona que no eras, al ser testigo de estas expresiones, y al responder a estas historias de la forma en que lo has hecho?

Las personas a escoger como testigos, pueden ser familiares, personas conocidas del consultante o individuos desconocidos pero que tienen dificultades similares, o también otros profesionales. Esto va a depender de lo que necesite el consultante y sea lo mejor para él.

El objetivo primordial de esta actividad, es que el consultante al contar a otros su historia preferible de sí mismo, que da cuenta de sus sueños, sus valores, etc., la persona pueda realizar una declaración de su identidad, constituyéndola como válida al compartir historias sobre qué es importante para sus vidas. Así, los consultantes se experimentan a sí mismos y a sus historias preferibles como parte de una comunidad de reconocimiento. (Russell y Carey, 2004)

Esta ceremonia llevada al ámbito terapéutico, busca proporcionar un contexto para construir una rica descripción de la vida de las personas, a través de retomar los rituales de reconocimiento usados por algunas culturas, para dar valor a la existencia de las personas, contrarrestando de esta manera, las prácticas de poder modernas donde la vida de las personas es sometida al juicio o a la comparación. Así las ceremonias de definición o de testigo externo, intentan también abrir un espacio social, donde la identidad de las personas pueda ser ricamente re-narrada desde una visión post-estructuralista, es decir, como ya se ha relatado, mirarla como una construcción pública y social, más que privada e individual, que es moldeada por fuerzas históricas y culturales, más que por las fuerzas de la naturaleza, y que adquiere su autenticidad a través del reconocimiento en los escenarios sociales, más que a través de procesos de introspección. (White, 2002a)

Las ceremonias de definición, toman la forma entonces de foros estructurados, que brindan a las personas el espacio para que participen en la expresión de las historias de sus vidas, y de los saberes, habilidades, valores, sueños, motivos, etc. que son asociados a esas narrativas. Estas expresiones constituirán una representación, en la que el público que ha sido convocado para tal ocasión, servirá como testigo. Así, el papel que juega el grupo de testigos externos en las ceremonias de definición resulta fundamental para la puesta en

marcha de los procesos de reconocimiento y autenticación de las afirmaciones de las personas acerca de sus historias y sus identidades; su participación es justo lo que le da a las ceremonias de definición su carácter público y ritualista, y lo que permite que dichas afirmaciones sean reconocidas, validadas y puestas en circulación (White, 1993).

Para White (2002b), contar con la audiencia apropiada en una ceremonia de definición es de particular importancia, ya que serán ellos los que retomaran lo dicho por las personas que se encuentran al centro de las ceremonias de definición, para llevar estas narraciones más allá de sus límites y para ligarlas con sus propias historias de vida a través identificar temas, propósitos, compromisos y valores compartidos.

En este sentido, White (1993) señala que es necesario sugerirle a los miembros de la audiencia, abandonen su intención de teorizar acerca de la “verdad” de los problemas de los consultantes o de formular una intervención, en vez de eso, les pide que centren su atención en la conversación entre los consultantes y el terapeuta, y que tomen conciencia de lo privilegiado de su lugar, no sólo porque han sido invitados a compartir un espacio de la vida de las personas, sino porque al estar en el papel de audiencia, forzosamente disfrutan de un posición de poder inherente a los contextos terapéuticos.

De esta forma su tarea será interactuar entre sí, para que a través de las conversaciones que generen, puedan provocar la fascinación de las personas que están al centro de la ceremonia de definición, acerca de ciertos aspectos poco atendidos de sus propias vidas, ligando sus participaciones con aspectos de su experiencia personal, de sus compromisos, valores, sueños y propósitos de vida y así enriqueciendo las descripciones de la vida de las personas. (White, 2002b).

Esta es una herramienta, que al ser usada con niños, puede potenciar sus recursos, validar sus relatos y afectar positivamente en su autoestima y autoagenciamiento, tal y como ocurre con adultos, necesitando espacios sociales de reconocimiento que aporten a sensaciones de bienestar y empoderamiento.

2. Lineamientos básicos del Programa Habilidades para la Vida I y el Taller Preventivo

El programa Habilidades para la Vida (P-HpV), fue creado en el año 1998 por medio del Ministerio de Educación a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Este programa que se implementa en escuelas municipales y particulares subvencionadas de las distintas comunas del país, está orientado a mejorar la salud mental de los actores de la comunidad escolar. (JUNAEB, 2016)

El P-HpV es un modelo de intervención psicosocial que incorpora acciones de detección y prevención del riesgo; promueve estrategias de autocuidado y desarrolla habilidades para la convivencia de los diferentes actores de la comunidad escolar. Trabaja a partir de un diagnóstico situacional a nivel local y activa las redes de la escuela y de la comuna para coordinar acciones de salud mental de niños y adolescentes en interacción con sus adultos significativos, como son sus padres y profesores. (JUNAEB, 2006)

Desarrolla acciones continuas y secuenciales de promoción del autocuidado de la salud mental del profesor, de clima positivo en el aula, y de interacción positiva padres profesor/educadora; de prevención para niños con conductas de riesgo y derivación a atención de casos a salud mental (Déficit Atención). Realiza acciones para la coordinación eficaz y regular de la escuela con la red comunal. (JUNAEB, 2006)

Entre sus objetivos principales se encuentra el contribuir al mejoramiento del desempeño escolar, adquisición de habilidades sociales, lograr aprendizajes, disminuir los índices de repitencia y deserción escolar, además busca disminuir daños en la salud mental. (George, Guzmán, & cols, 2008)

La idea fuerza que sustenta el programa es que existe evidencia científica acumulada a la fecha que da cuenta que la escuela es el contexto por excelencia para desarrollar intervenciones protectoras, promocionales y preventivas, ya que es el principal espacio, en donde niños, niñas y adolescentes pasan una importante cantidad de tiempo,

encuentran importantes figuras de socialización y resulta ser un campo experimental donde se ensayan y ponen a prueba nuevas conductas y aprendizajes (JUNAEB, 2016).

“La salud mental infanto-adolescente es fundamental para el desarrollo psicosocial, no tan solo en la etapa escolar, sino también en la etapa adulta. En la etapa escolar, la salud mental está directamente relacionada con el desempeño académico, la permanencia en el sistema escolar y la adaptación socio-conductual. Por su parte, los problemas de salud mental en la infancia generalmente son persistentes y continúan en el resto de las etapas evolutivas; asimismo, gran parte de los trastornos mentales de la adultez presentan una historia de sintomatología observada desde la infancia y/o adolescencia”. (p.5, JUNAEB, 2016)

Si se considera que la realidad nacional de la salud mental infanto-adolescente da cuenta de la presencia de problemas de salud mental en al menos un tercio de la población en etapa escolar y de una importante brecha asistencial que indica que gran parte de estos niños y adolescentes no reciben la atención que requieren (Vicente et al., 2012, citado en JUNAEB, 2016), el Programa Habilidades para la Vida intenta responder a un problema de salud pública que impacta directamente en la calidad de vida de los estudiantes a nivel país. (JUNAEB, 2016)

De acuerdo a lo anterior, los principios básicos del programa son: (JUNAEB, 2006)

- En la construcción del comportamiento infantil son preponderantes el rol y el sentido que tienen las interacciones con los adultos significativos en los ámbitos cotidianos: hogar y escuela.
- Las intervenciones psicosociales son más efectivas y eficientes si se insertan en los contextos naturales en los que crecen y se desarrollan los niños: en el hogar y la comunidad educativa.

- El jardín infantil y la escuela son la mejor alternativa para proteger a niños vulnerables, minimizar daños en su desarrollo biopsicosocial y disminuir así problemas psicosociales futuros.
- El desarrollo de intervenciones protectoras y preventivas constituyen una eficiente “vacuna” psicosocial que protege, en el largo plazo, a los niños más vulnerables.
- Las intervenciones preventivas focalizadas, requieren la detección de riesgo psicosocial específico en la población a intervenir, para garantizar los resultados de estas acciones.
- Los programas de intervención psicosocial, para su instalación a nivel comunal, requieren de una Red local que facilite y asegure una coordinación eficiente entre la escuela y los servicios de apoyo psicosocial requeridos.

El P-HpV, consiste en implementar acciones de promoción y prevención en los establecimientos educativos con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial, a través de un equipo interdisciplinario de profesionales del área de la salud mental. (JUNAEB, 2016)

En el área de la prevención, la principal herramienta que está relacionada con la salud mental, es la creación del taller preventivo con niños y niñas de 2° básico, que hayan sido seleccionados por medio de un instrumento llamado “Observación del Profesor de la Adaptación en la Sala de Clase Revisado”, TOCA- RR, por sus siglas en inglés. (JUNAEB 2008)

El TOCA-RR fue adaptado y validado para población chilena, y desde el año 1998 y el P-HpV I lo utiliza para realizar detección de disfunción psicosocial en estudiantes de 1° Ciclo Básico. (JUNAEB, 2016)

Este instrumento, se aplica al docente jefe por medio de una encuesta que debe contestar enfocado(a) en cada estudiante de su aula. Esto arroja un puntaje y una categoría que indicaría que niños o niñas presentan mayores factores de riesgo y deberían participar del taller.

A través del TOCA-RR es posible definir ciertos perfiles de conducta, más o menos desadaptativos, que expresarían una cierta probabilidad de llegar a presentar trastornos de salud mental, que pueden ser considerados como conductas de riesgo. Estas conductas constituyen descripciones que, sobre la base de frecuencia y cualidad, pueden resumir información de alta significación. (George, Squicciarini, et al., 2004)

Dicho instrumento mide factores de riesgo en base a conductas asociadas: (JUNAEB 2016)

Factor	Abreviación	Conducta de Riesgo	Descripción Conducta
Agresividad e Hiperactividad	AH	Agresividad, desobediencia e hiperactividad	Baja tolerancia a la frustración, nivel de actividad alto, bajo seguimiento de instrucciones y normas, inicia peleas con sus pares, daña o hiere a otros.
Cognición y Aprendizaje	CA	Problemas de concentración/ Baja motivación a aprender	Dificultades de concentración, escasa motivación al aprendizaje y bajo desempeño escolar.

Contacto Social	CS	Inhibición Social	Timidez, retraimiento, dificultades para iniciar y sostener relaciones sociales con sus compañeros.
Madurez Emocional	ME	Inmadurez emocional	Dependencia con el adulto, Demandante de atención del profesor, se aferra a sus compañeros.

De acuerdo a las encuestas aplicadas y digitalizadas, aparece un listado desde el sistema informático de JUNAEB, con el nombre de los estudiantes con perfil de riesgo, que se basa en la escala anteriormente descrita. Este listado corresponde a todos aquellos niños y niñas que cuentan con un Perfil TOCA-RR, pudiendo ser Verde, Azul o Calipso. (JUNAEB, 2016)

Perfil Azul	<ul style="list-style-type: none"> - Conductas agresivas e hiperactivas. - Bajo seguimiento de instrucciones y normas. - Escaso interés por aprender. - Rendimiento académico inferior a sus capacidades. - Baja autonomía en el trabajo escolar. - Puede requerir afecto y atención para motivarse al trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puntaje alto: Agresividad e Hiperactividad; Cognición y Aprendizaje. - Pueden o no puntuar alto: Madurez emocional.
--------------------	---	--

Perfil Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Timidez, inhibición social, pocas amistades. - Bajo seguimiento de instrucciones y normas. - Conductas agresivas e hiperactivas. - Bajo nivel de concentración. - Puede requerir afecto y atención para motivarse al trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puntaje alto: Agresividad e Hiperactividad, y Contacto Social. - Pueden o no puntuar alto: Madurez emocional.
Perfil Calipso	<ul style="list-style-type: none"> - Inhibición social, pocas amistades. - Bajo seguimiento de instrucciones y normas. - Conductas agresivas e hiperactivas. - Bajo nivel de concentración. - Escaso interés por aprender. - Rendimiento académico inferior a sus capacidades. - Baja autonomía en el trabajo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puntaje alto: Agresividad e Hiperactividad; Cognición y Aprendizaje; Contacto Social. - No obtiene puntaje alto: Madurez emocional.

La actividad preventiva es focalizada al estar dirigida solo a niños y niñas con conductas de riesgo detectadas en 1º año de Enseñanza Básica, interviniendo de esta forma solo los riesgos específicos que identifica el instrumento aplicado. Por lo tanto la presencia de niños y niñas con perfil de riesgo constituye el único criterio válido de inclusión en el Taller Preventivo. (JUNAEB 2016)

El taller debe contar con un mínimo de 6 y máximo 10 participantes, a fin de asegurar el funcionamiento de éste en modalidad grupal. El dispositivo cuenta con 10 sesiones una vez por semana, de una duración entre 90 a 120 minutos, dentro del establecimiento educacional, teniendo una duración de aproximadamente 3 meses. (JUNAEB, 2016)

De forma complementaria, se organizan dos sesiones con sus profesores y tres sesiones con sus padres, a fin de sensibilizar y comprometer su apoyo en la asistencia de los niños a sus talleres. (JUNAEB, 2016)

Objetivo del Taller Preventivo desde JUNAEB: “El taller está orientado a la reducción del impacto negativo de los factores de riesgo (agresividad, bajos logros cognitivos, hiperactividad, timidez) y la potenciación de factores protectores (comunicación, sociabilidad, expresión de sentimientos y asertividad), con el propósito de estimular el desarrollo de competencias y habilidades en los niños y niñas de manera integrada y adaptativa al entorno escolar.” (p. 16, JUNAEB, 2008)

Para llevar a cabo este objetivo, los talleres están estructurados en cinco fases consecutivas, en las cuales van contempladas dos sesiones para cada etapa.

- 1) **Reconocimiento e integración grupal:** orientada a la acogida de los niños y niñas al taller y la identidad grupal
- 2) **Identidad y autonomía:** Dirigida al desarrollo de una identidad saludable en base a una autoestima positiva y al logro de una creciente autonomía acorde a su edad.
- 3) **Las Emociones:** Focalizada en la identificación y expresión de emociones.
- 4) **Resolución de conflictos:** orientada al ensayo de conductas alternativas – no violentas – en resolución de conflictos.
- 5) **Integración y cierre:** Dirigida a la integración de las experiencias del grupo-taller y la despedida.

MÉTODOS

a) Diseño de la Investigación

Esta investigación está enmarcada dentro de una metodología cualitativa, cuyo diseño es un estudio de caso, ya que se pretende abordar y analizar el dispositivo grupal como un caso clínico, siendo un proceso terapéutico de diez sesiones.

Con esta metodología hacemos referencia a la exploración intensiva y en profundidad de un único grupo con el fin de describir su naturaleza, su composición, su estructura relacional, los roles y las funciones de sus miembros, sus productos y cualquier otro aspecto que pudiera resultar significativo. (Serebrinsky, 2012)

Dentro de los estudios de caso, este correspondería a un caso Tipo 1, el cual consiste en un diseño para un solo caso, considerado holísticamente como una sola unidad de análisis. (Giménez, 2012). Esto quiere decir que el taller mismo es un sólo caso, buscando ver el dispositivo grupal como una globalidad completa. (Yin, 2009)

Esto quiere decir que a pesar de poder realizar análisis o visiones particulares, es decir, por ejemplo de un sujeto del grupo, esto sólo servirá para un análisis general del grupo. Cualquier detalle individual, será mirado a la luz del grupo. (Yin, 2009)

Esta investigación, es relevante, ya que como se ha expresado anteriormente, no sólo no se han encontrado sistematizaciones de talleres preventivos del P-HpV utilizando un enfoque Sistémico Narrativo, tampoco se encontraron estudios sobre psicoterapia grupal con niños y niñas menores de 10 años desde dicho enfoque.

Al ser un estudio de caso, el alcance de la investigación que se realizó, es descriptivo, por lo tanto es sin carácter experimental, en el cual no se buscaba manipular las

variables del fenómeno, sino más bien se quiso observar y comprender lo que estaba sucediendo, mostrándolo tal cual aparece en su contexto, con sus propias características. (Ruiz, 1996)

b) Característica de Selección y Atributos Relevantes del Caso a Investigar

El dispositivo grupal, se realizó con niños y niñas seleccionados para Taller Preventivo de primer ciclo de enseñanza básica, del Programa de intervención psicosocial “Habilidades para la Vida” (HpV) de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que se encontraban cursando el 2° año básico de la Escuela Paula Jaraquemada, particular-subvencionada de San Ramón, Región Metropolitana de Santiago.

La comuna de San Ramón se encuentra dentro de las 15 comunas con mayor índice de pobreza y peor calidad de vida, de Chile. (2017, PUC)

Para esta muestra, el perfil de los niños correspondió a uno arcoíris, eso quiere decir que estos niños y niñas presentan características de los perfiles azules, verdes y calipsos.

En base a los resultados salieron escogidos a taller 10 niños y niñas, de los cuales 3 son mujeres.

De estos estudiantes, 2 apoderados rechazaron la participación de sus hijos a taller, quedando finalmente 8 participantes, 2 mujeres y 6 hombres.

En cuanto a las características de los niños, como se ha descrito anteriormente, todos presentaban dificultades conductuales dentro del aula, como en la auto-regulación emocional, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, necesidad de afecto, bajas habilidades sociales, etc. Siendo algunos mas o menos disruptivos, según su propio estilo, presentando diversos recursos y herramientas.

Todos vivían en la comuna de San Ramón y se encontraban con beneficios del Chile Solidario de JUNAEB, para tener colación y almuerzo dentro de la Escuela, lo que quiere

decir que pertenecían a familias vulnerables, en donde en la mayoría de ellas, el padre es ausente, con una madre cabeza de hogar.

Estaban cursando 2º básico, por lo que se encontraban en proceso de adquirir la lectoescritura, esto implica que presentaban distintos niveles de aprendizaje al respecto, algunos tenían un buen manejo de la comprensión lectora, mientras otros aún se encontraban en proceso.

En cuanto a su rendimiento académico, el grupo era muy heterogéneo, existiendo niños con altas calificaciones, otros regulares y uno con mayores dificultades.

Respecto al ámbito emocional, todos presentaban algunas dificultades en su regulación, sin embargo se podían ver notorias diferencias en su forma e intensidad de expresión, junto con el tiempo en que demoraban en volver a la calma, todos eran distintos y necesitaban diferentes mecanismos para el autocontrol.

Desde un comienzo se pudo observar que existían niños que presentaban mayor afinidad entre ellos, presentando mejores habilidades sociales, siendo otros más introvertidos y aislados.

Cabe destacar que en el Habilidades para la Vida de la comuna de San Ramón, los talleres preventivos se realizan en duplas, esto quiere decir que el taller actual fue realizado por dos terapeutas, una de las cuales es la investigadora de este estudio de caso.

c) Construcción del Taller Preventivo

El taller fue diseñado en su estructura, como lo es: el tiempo, cantidad y objetivo de las sesiones, etc., desde las Orientaciones del Taller Preventivo del P-HpV JUNAEB (2016), pero utilizando el enfoque, la mirada y técnicas de la terapia narrativa, dando hincapié en la externalización como forma de comunicarse y de construir las actividades, junto a herramientas lúdicas, artísticas y teatrales que ayudan en el trabajo con niños y niñas. (Freeman, Epston & Lobovits, 2001)

En base a los lineamientos del Programa, el taller debe contar con un mínimo de 6 y máximo 10 participantes, a fin de asegurar el funcionamiento del taller en modalidad grupal. El dispositivo cuenta con 10 sesiones una vez por semana, de una duración entre 90 a 120 minutos, dentro del establecimiento educacional, teniendo una duración de aproximadamente 3 meses. (JUNAEB, 2016)

Las sesiones fueron ordenadas en la siguiente estructura, utilizando, como ya se expuso, el formato del P-HpV, en donde cada sesión debe contar con un inicio, actividad central y cierre.

Además, como ya fue relatado anteriormente, el taller cuenta con 5 fases, en las cuales hay 2 sesiones por fase, cada una con su objetivo a trabajar.

Cabe destacar que se hizo un intento de unir los objetivos de JUNAEB, junto con los de esta investigación, siendo para mi como investigadora/terapeuta, lo más importante como primera instancia, poder conocer cual era el concepto que los niños y niñas tenían sobre ‘el problema’, para desde ahí ir trabajado el resto de las sesiones. Es por esto que la primera sesión se dedicó principalmente a indagar sobre ‘el problema’ desde la visión de los estudiantes.

Objetivo del Taller Preventivo desde JUNAEB: “El taller está orientado a la reducción del impacto negativo de los factores de riesgo (agresividad, bajos logros cognitivos, hiperactividad, timidez) y la potenciación de factores protectores (comunicación, sociabilidad, expresión de sentimientos y asertividad), con el propósito de estimular el desarrollo de competencias y habilidades en los niños y niñas de manera integrada y adaptativa al entorno escolar.” (pp. 16, JUNAEB, 2008)

Objetivo del Taller desde la investigación: Generar un espacio que logre, por medio de la externalización, una relación diferente con ‘el problema’, buscando una mejor conciencia y conocimiento de sí mismos y sus relaciones, potenciando así sus recursos, herramientas y capacidad de auto-agenciamiento.

Resumen del Taller: (En el anexo, se pueden ver todas las sesiones con las actividades completas y desarrolladas, junto a materiales y procedimientos.)

Fase	Sesión	Objetivo de la Sesión	Actividades
1. Reconocimiento e integración grupal	1	Conocer a los participantes y conformación grupal.	<p>Recibimiento: Encuadre, normas de convivencia. Nombre del taller. ¿Por qué estamos aquí, en el taller? ¿Cuál es ‘el problema’ según los niños y niñas? (Motivo de consulta)</p> <p>Rompe Hielo: Actividad lúdica que los ayude a calmarse y centrarse en la actividad</p> <p>Actividad Central y Diagnóstica: Presentación como animales. Buscar las narrativas sobre la definición de ‘el problema’ por los niños y niñas.</p> <p>Cierre: ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?</p>
	2	Conocer a los participantes y conformación grupal. Conocerse a sí mismos.	<p>Recibimiento: Preguntar como están. Repasar sesión anterior y dar instrucciones.</p> <p>Rompe Hielo: Actividad lúdica que los ayude a calmarse y centrarse en la actividad</p> <p>Actividad Central: Cuento “El Monstruito de Alfonsino” sobre los monstruos internos y nuestras voces.</p> <p>Cierre: ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?</p>

2. Identidad y autonomía	3	Conocerse a sí mismos.	<p>Recibimiento: Preguntar como están. Repasar sesión anterior y dar instrucciones.</p> <p>Rompe Hielo: Actividad lúdica que los ayude a calmarse y centrarse en la actividad</p> <p>Actividad Central: Externalización: Primer acercamiento al personaje en base a ‘el problema’. Creación de personaje en dibujo, ver sus características y ponerle nombre.</p> <p>Cierre: ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?</p>
	4	Conocerse a sí mismos.	<p>Recibimiento: Preguntar como están. Repasar sesión anterior y dar instrucciones.</p> <p>Rompe Hielo: Actividad lúdica que los ayude a calmarse y centrarse en la actividad</p> <p>Actividad Central: Externalización: Creación de personaje en títere, indagar más sobre las características de este personaje.</p> <p>Cierre: ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?</p>
3. Las Emociones	5	Potenciar una adecuada expresión y modulación	<p>Recibimiento: Preguntar como están. Repasar sesión anterior y dar instrucciones.</p> <p>Rompe Hielo: Actividad lúdica que los</p>

		emocional.	<p>ayude a calmarse y centrarse en la actividad</p> <p>Actividad Central: Externalización: Continuar en la construcción del títere e Indagar más en las emociones del personaje ¿Cómo vive las emociones? ¿Qué cosas siente?</p> <p>Cierre: ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó? (evaluación de proceso?)</p>
	6	Potenciar una adecuada expresión y modulación emocional.	<p>Recibimiento: Preguntar como están. Repasar sesión anterior y dar instrucciones.</p> <p>Rompe Hielo: Actividad lúdica que los ayude a calmarse y centrarse en la actividad</p> <p>Actividad Central: Externalización: Presentación de los títeres y de sus monstruos a sus compañeros de taller.</p> <p>Cierre: ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?</p>
4. Resolución de conflictos	7	Conocerse ante conflictos	<p>Recibimiento: Preguntar como están. Repasar sesión anterior y dar instrucciones.</p> <p>Rompe Hielo: Actividad lúdica que los ayude a calmarse y centrarse en la actividad</p> <p>Actividad Central: Externalización: Se continúa la presentación de los títeres y</p>

			<p>de sus monstruos a sus compañeros de taller. ¿Cómo es el personaje para resolver conflictos? ¿Cuándo sirve cuando no? Se vislumbran Estrategias más claras.</p> <p>Cierre: ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?</p>
	8	<p>Conocer estrategias para enfrentar situaciones conflictivas</p>	<p>Recibimiento: Preguntar como están. Repasar sesión anterior y dar instrucciones.</p> <p>Rompe Hielo: Actividad lúdica que los ayude a calmarse y centrarse en la actividad</p> <p>Actividad Central: Externalización: Estrategias para enfrentar situaciones respecto al personaje y conflictos.</p> <p>Cierre: ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?</p>
5. Integración y cierre	9	<p>Integración de los aprendizajes</p>	<p>Recibimiento: Preguntar como están. Repasar sesión anterior y dar instrucciones.</p> <p>Rompe Hielo: Actividad lúdica que los ayude a calmarse y centrarse en la actividad</p> <p>Actividad Central: Creación de una obra de títeres, respecto a lo que se ha aprendido en el taller, usando sus monstruos.</p> <p>Cierre: ¿Cómo se van de la sesión?</p>

			¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?
	10	Cierre e integración del proceso grupal	<p>Recibimiento: Preguntar como están. Repasar sesión anterior y dar instrucciones.</p> <p>Actividad Central: Presentación obra de títeres frente a padres, apoderados y profesora jefe de los niños. Ceremonia de Testigo Externo.</p> <p>Cierre: Palabras de cierre por parte de los niños y las terapeutas, mostrando el proceso, que se aprendió. (Evaluación final)</p>

d) Estrategia de Recolección y Análisis de la Información

Para la recolección de información se utilizaron la transcripción y observación de las sesiones por medio de grabaciones de video y audio. Se encuentra que esta técnica sirve para caracterizar el proceso terapéutico, debido a que el ver y escuchar cada sesión con detalle, se pueden recalcar palabras, frases o procesos que al estar dentro de la sesión a veces se omiten por el sólo hecho de estar vivenciando la experiencia.

Junto con lo anterior, se encuentra muy importante también el material recogido de las notas y apuntes que se tomaron de las sesiones por parte de la terapeuta. Al ser un estudio de caso, este se puede servir de una amplia variedad de técnicas e instrumentos de investigación que incluyen la observación directa, la recogida de auto informes, entrevistas, descripciones de testigos internos y/o externos, documentos relativos a la vida del grupo, etc. (Yin, 2009)

Respecto al análisis, cabe señalar que al ser un estudio de caso grupal, los niveles de análisis se complejizan, ya que es necesario ver los diferentes niveles que existen en un

grupo. La realidad grupal se configura como un entramado de significados compartidos mediante los cuales los individuos interpretan su realidad y actúan sobre ella. Esta capacidad simbólica es dinámica, los grupos elaboran nuevos significados y crean nuevas realidades individuales y colectivas, por lo que esta lejos de poder ser analizada desde un estricto determinismo. (Serebrinsky, 2012).

A estos procesos hay que añadir los procesos psicológicos de los individuos participantes, los determinantes socioculturales en los que se inscriben y las características del medio en que se desarrollan. Todo esto significa que una investigación sistemática de lo grupal ha de integrar todos estos componentes. Por ello, la investigación grupal, será necesariamente una actividad fragmentada donde los resultados parciales han de reinterpretarse en todo momento a la luz de una teoría integradora (Serebrinsky, 2012).

Al ser un análisis grupal, pero visto no como grupo si no como un dispositivo clínico, los distintos aspectos de lo grupal serán incluidos dentro del análisis global del taller, como un solo caso clínico coherente y unificado, dando énfasis en el proceso grupal, en lo que fue ocurriendo, mirado desde la terapia narrativa, como teoría unificadora del proceso.

RESULTADOS

Los resultados serán presentados como un caso clínico, por lo que se organizarán en una estructura similar a la de un informe: con antecedentes, evaluación diagnóstica y análisis y resultados, buscando así describir el proceso, tal como fue ocurriendo. El apartado de análisis y resultados se dividirá en cinco categorías que fueron emergiendo de las transcripciones de las sesiones, en donde lo primordial es poder describir la forma en que se relacionan los niños y niñas con ‘el problema’ y si esta propuesta de taller permitió algún cambio al respecto.

1. Antecedentes del caso

El Taller contó con la participación de seis niños y dos niñas, todos del mismo curso. A pesar de ser compañeros, no eran amigos entre ellos. Era un grupo muy heterogéneo en formas de comportarse y expresarse. Algunos se mostraban muy inquietos, mientras otros más retraídos. Sin embargo todos tenían en común, el presentar conductas disruptivas dentro del aula.

Respecto a sus historias familiares, la mitad vive con ambos padres (4), dos sólo con sus madres y otros dos sólo con sus abuelas maternas. Todos viven cerca de la escuela, dentro de la comuna de San Ramón. En todas las familias uno de los cuidadores debe trabajar todo el día para mantenerlos económicamente, lo que dificulta la relación entre ellos. En cuanto a los hermanos, seis tienen al menos un(a) hermano(a) y hay dos que son hijos únicos.

Lo que caracterizaba al grupo en un primer momento, era la dificultad de reconocer sus propias emociones y las de los demás. Tendían mucho a molestarse entre ellos, a burlarse, les costaba seguir instrucciones, presentaban problemas para poner atención y

concentrarse. Sin embargo respondían muy bien al afecto y eran capaces de realizar las actividades si se les prestaba la atención y el espacio necesario para cada uno.

2. Motivo de Consulta/ ¿Cuál es ‘el problema’?

Al ser un taller enfocado en la terapia narrativa, se buscó que ellos definieran ‘el problema’/motivo de consulta.

Para ellos, ‘el problema’ en un primer momento, fue ser demasiado inquietos, el que los molesten mucho y que por eso se ponen agresivos, violentos, etc. Algunos mencionan que a veces no trabajan en clases y eso les trae problemas con los profesores y padres, pero que principalmente los “*retan por movernos, por pelear, por gritar, por no hacer caso*”.

Entre todos llegaron a la idea de que ‘el problema’ era que “*nos retan mucho, por portarnos mal*”. Al insistir en que era retar y portarse mal, dijeron:

Retar es “*que nos griten, nos llamen la atención o nos castiguen*” y portarse mal es “*moverse mucho, levantarse de la silla, pelear con los compañeros y/o hermanos, no hacer las tareas o actividades, molestar a compañeros, decir groserías, no poner atención en clases, no hacer caso, etc*”.

Esto puede decir que ‘el problema’ para ellos es la relación con los adultos, que “*nos retan por todo lo que hacemos*”, “*nos retan por portarnos mal*”. Surgiendo dos aspectos importantes en esta definición, una poniendo en juego la relación que existe entre ellos y los adultos significativos “*nos retan*”, y segundo, que se sienten muy identificados con el problema “*nos portamos mal*”, es decir, es culpa de ellos que los reten

En otras palabras ‘el problema’ se encuentra en relación a los adultos significativos que etiquetan las conductas de los niños como negativas, por interrumpir actividades o situaciones en las que los niños “deberían” portarse bien o no molestar, sin generar auto-crítica de cómo ellos (los adultos) están manejando estas dificultades y sin considerar el

cómo este manejo, afecta a los niños. Como dice Di Napoli (2013), el que los “reten” y etiqueten constantemente, va a afectando su autoestima y disminuyendo la sensación de autoeficacia, ya que los niños y niñas sienten que todo lo que hacen, lo hacen mal, que no tienen capacidades, en definitiva, que ellos son malos, sobre-identificándose con ‘el problema’.

En relación a lo anterior, todos dicen que les gustaría pelear menos, o que los molesten menos o que los reten menos, pero ven que lo más fácil sería: “*dejar de pelear para evitar problemas*”. Sin embargo, para ellos el pelear, es parte de defenderse por las constantes burlas por sus de compañeros, pero también es la forma que han aprendido a resolver los conflictos, por eso no saben como enfrentar de otras maneras las molestias o las frustraciones y enojos.

Uno de los niños dijo que ‘el problema’ era que se portaban mal, porque si se portaran bien, no los retarían tanto. Todos asintieron y le encontraron razón.

Esto refleja que los niños tienen interiorizada la problemática, y sienten que es culpa de ellos lo que les pasa, ya que son los adultos los que los hacen sentir constantemente que son ‘el problema’.

Acá surge una frase de uno de los niños, que les hace sentido a todos: “*pero nadie nos entiende de que peleamos porque nos molestan también*” “*Siempre somos los malos, nadie nos escucha*”.

Esta frase se ve acompañada de mucho desánimo por parte de todos, sintiéndose sobre pasados con esa situación, lo cual muestra lo poco visualizados que están los niños, por parte de los adultos significativos, que no se les da un lugar para escucharlos y comprenderlos. Un ejemplo de esto:

“La tía (del colegio) no me escucha cuando le digo que me están molestando, sólo llega y me reta porque le pegué al MM, pero no está ni ahí conmigo, siempre que pasa algo malo, me grita sin siquiera preguntarme nada, igual que en la casa, mi mamá ve llorando a mi hermano y asume que yo le pegué o le hice algo y yo ni estaba con ese cabro chico, me carga, después de verdad le pego a mi hermano porque me da rabia que siempre lo pesquen más a él...”(Niño, Sesión 1)

“A mi me pasa lo mismo con mi hermana, la weona se pone a llorar por todo y siempre me echan la culpa a mi y no siempre la molesto, a veces ella me molesta a mi y nadie se da cuenta.” (Niña, Sesión 1)

“Igual el CS tiene razón, el otro día el MM se mandó la mansa embarrá adentro de la sala y estaban todos peleando y retaron al CS, y él ni estaba metio en la pelea, la tía terrible pesá, al único que escucha es al BF porque es su favorito” (Niño, Sesión 1)

“El profe que nunca nos escucha es el de educación física, ese viejo es más pesao, sólo nos grita y no manduquea, el otro día me dio más rabia eso, yo estaba peleando con unos compañeros, pero porque ellos me quitaron algo importante, y el viejo de ed. física ni supo que pasó y nos retaba a todos, gritándonos, y me mandó a mi a inspección, me dieron unas ganas de pegarle” (Niño, sesión 1)

“Siii ese profe (el de educación física) es super pesao, a mi me carga estar en sus clases, grita todo el rato, es como si siempre estuviera enojado (...) Yo el otro día me caí y me dolía la rodilla y le dije al profe e igual me hizo hacer la cutión en clases y me gritó, pensó que le estaba mintiendo, y me dolía mucho, que ganas de gritarle de vuelta, pero después me van a retar en mi casa y tampoco me escuchan, creen que les miento, pero de verdad ese profe nos tiene mala...” (Niño, Sesión 1)

Eso puede mostrar que desde muy pequeños nadie ha realizado la labor de validar las emociones de estos niños, no ha habido un espacio contenedor para conocer sus emociones y encontrar otras maneras de reacción o de solucionar los conflictos.

Además, la sobre-exigencia que viven los padres, el constante desgaste y cansancio, no ayudan en que los niños sean visualizados. Como dice Cuevas (2016), los problemas que surgen entre los padres, por la labor de la paternidad, son tan desbordantes, que ocupan gran parte de las preocupaciones de los adultos, dejando de ver a los niños, sin cuestionarse el como este mismo escenario les afecta a sus hijos. Sólo son vistos al momento de presentar conductas disruptivas.

Este desgaste en los padres puede generar que pierdan el control con facilidad, que al no saber como enfrentar las emociones de sus hijos, pasen a presentar conductas agresivas hacia estos, como en este ejemplo:

“Yo me enoja como mi papá, me pongo a gritar.(...) Él a veces me grita mucho cuando se enoja conmigo y a veces ni siquiera hago algo malo.” (Niña, Sesión 1)

“Yo no entiendo porque me retan, si ellos me gritan todo el día, y yo porque les grito de vuelta, me llega un charchazo en la boca... si hago lo mismo que ellos” (Niño, Sesión 1)

3. Sesión de Evaluación

Este apartado está relacionado con lo que surgió en la primera sesión, siendo utilizada como una evaluación inicial que permitió conocer a los niños y niñas antes de la intervención.

De esta sesión surgieron dos grandes temas: “Relatos dominantes de los roles de género” y “Cómo viven las Emociones”.

a) Relatos Dominantes de los Roles de Género

Una vez identificado ‘el problema’, se les invita a externalizarlo, pero les cuesta hablar en tercera persona de este. Desde la terapia narrativa, según Freeman, Epston y Lobovits, (2001), que a los niños les cueste externalizar es porque están muy identificados con ‘el problema’, les cuesta verlo fuera, y es muy probable que estén sintiendo culpa y malestar al respecto.

Por lo tanto para no seguir presionándolos sobre ‘el problema’, y que no aumenten sus sentimientos negativos, se les invita a realizar otra actividad para conocerlos al margen del problema y así ver si pueden identificar otros aspectos de sí mismos, y buscar relatos que no estén saturados del problema.

Se les da la indicación de que piensen en un animal que les guste mucho y que se parezca a ellos. Sin esperarlo, apareció la temática de género. Los niños dibujaron animales que están relacionados a roles agresivos, violentos, mientras que las niñas dibujaron animales con estereotipos femeninos relacionados con la suavidad, ternura y cuidado.

“Dibujé un Koala porque me parezco en lo suave y tierna, y porque le gusta dormir, jajaja” (Niña, Sesión 1)

“Yo dibujé un oso panda también porque son suaves y tiernos, además que viven en familia, son simpáticos y lindos” (Niña, Sesión 1)

Respecto a los dibujos realizados, aparecieron narrativas saturadas del problema, al conversar respecto al parecido entre ellos y los animales escogidos, principalmente por parte de los niños.

Los niños comentaban que se parecían a sus animales por la agresividad, por saber pelear, por ser los malos en la sala o en sus casas, y que a veces les gustaría tener esa fuerza

para aplastar a los que los molestan, es decir todo lo que se había nombrado como ‘el problema’ era lo que tenían en común con los animales.

“Yo dibujé Pirañas porque se comen todo y a todos, y van juntas para todas partes, pero son muy peligrosas para las demás. (...) si cuando me enojo soy como una piraña”
(Niño, sesión 1)

“Yo dibuje un tiburón, porque es carnívoro y yo también como carne (...) El tiburón es muy agresivo e incluso puede comer humanos, y yo soy tan agresivo como el (...) Yo no como humanos pero les pego.(...) Cuando me enojo me pongo como un tiburón (...) es decir, les pego a todos, en especial cuando me molestan.” (Niño, sesión 1)

Esto puede significar que por un lado, se encuentran más identificados con ‘el problema’ que las niñas. Por otro, esto muestra la fuerte influencia del sistema respecto de los roles de género, en donde los hombres son los fuertes, los violentos, que no pueden ser sensibles, mientras las mujeres ocupan roles de cuidado, de suavidad y de cariño.

Junto con lo anterior, se mostró que las niñas tuvieron más dificultades para identificar aspectos negativos de sí mismas, que están relacionados con roles masculinos, como la agresividad, en cambio a los niños les costó más ver aspectos positivos y/o sensibles de sí mismos. Cabe señalar que esto en los niños fue ambivalente, ya que por un lado, identificaron que era malo ser agresivo, pero por otro, un hombre tiene que ser así, o si no, es “*niñita*”.

El hecho de que el dispositivo fuera grupal, logró evidenciar con mayor fuerza estas situaciones que en terapias individuales muchas veces pueden pasar desapercibidas, porque uno lo puede observar con mayor claridad en la interacción entre ellos, pudiendo palpar en directo los constructos sociales y todas las ideas que subyugan a las personas. (Serebrinsky, 2012)

En este caso, las ideas respecto a los roles de género, oprimen a los niños a no expresarse libremente con la tristeza, y a las niñas con la rabia.

Se encuentra importante que debe haber un espacio de contención y no de burlas entre ellos, sin embargo estas eran cuando los niños decían cosas más femeninas sobre sí mismos, en donde los otros les decían “*uuuuuy que niña*”.

El principal ejemplo fue un niño que comenzó dibujando un oso panda, pero al ver que todos lo molestaban, terminó dibujando una piraña.

“Yo dibujé primero un oso panda pero como kungfu panda, que le gusta comer muuuucha comida pero también le gusta pelear (hace sonido de pelea), y además es divertido (...) si me parezco en eso, creo que soy chistoso y divertido (...) pero igual soy una piraña, me los voy a comer a todos jajaja, naaa mentira, bueno igual si jajajaa... es que peleo hartito con mis compañeros.” (Un niño, Sesión 1)

Esto llevó a conversar y reflexionar sobre que es ser niño o niña y que cosas pueden hacer cada uno. Varios lograron darse cuenta que “*son cosas que los adultos dicen*” pero que ambos, niños y niñas, tienen las mismas habilidades y atributos para hacer, y son capaces de sentir las mismas emociones. Sin embargo hubo un niño en particular que le costaba creer que las mujeres pudieran correr tan rápido como los hombres, o que las únicas que podían llorar eran las niñas, y ellas jamás tendrían fuerza como ellos.

Estos relatos vienen de los distintos contextos en los cuales se desenvuelven los niños, en donde se promueven roles de género bastante delimitados, claros y machistas, que se alimenta de discursos sociales, por ejemplo en la escuela, lo que ocurre con los uniformes escolares, que dan una idea de que en los recreos las mujeres no pueden hacer las mismas actividades que los hombres, por usar falda, alimentando el constructo social respecto al rol de género femenino, y así muchos otros ejemplos que acompañan los discursos dominantes sobre lo que es ser mujer u hombre.

En el caso de las niñas del grupo, les costaba asumir aspectos más agresivos, pero sus compañeros les decían: *“no eres tan tierna, cuando te enojas, nos pegas”*, lo que también ayudó a reflexionar sobre el género.

Un claro ejemplo al respecto, en el cual aparece la temática de género:

- *“Nos retan a todos y a las niñas también.”*
- *“Mentira a mi no me reta la tía”* (dice una niña)
- *“Que erí mentirosa, si a todos nos retan, a ti también y a mi igual”*(otro niño)
- *“Cuando tu te enojai le pegai a todos, eri más pesá, por eso te retanpo”*(Un niño dirigido a una niña)
- *“Pero el BF cuando se enoja, llora como una niñita. Yo Cuando me enojo le pego no más y no lloro como mariquita como el BF”* (lo dice otra niña)
- *“Que erí mentirosa! Cállate!!!”*(le responde BF a la niña)
- *“Tu llorai como niñita, como la otra vez.”* (lo vuelve a decir la misma niña)

Lo que muestra este diálogo, es que todos entendían y asumían lo que era *“llorar como niña”* incluso las mismas niñas y nosotras las terapeutas, en donde los otros niños que ayudaron a que se calmaran, no aludían al que dejaran de decir esa frase, si no más bien a que dejaran de gritar, pero todos apoyaban que tal niño, *“lloraba como una niña”* y eso era verdad para ellos.

A partir de esos relatos se intentó buscar relatos alternativos que contrapesaran los relatos dominantes de los roles de género, disponer de un tiempo para conversar al respecto y cuestionar los constructos sociales, intentando deconstruirlos.

“Mi papá siempre me dice que me comporte como una señorita, que no me suba a los árboles o que no me ensucie, pero a mi me encanta hacer esas cosas, y la tía del colegio me dice lo mismo.” (niña, primera sesión)

“Mi papá me dice que tengo ser un hombrecito, y no lloriquear como hombre, las niñitas son las que lloran” (niño, primera sesión)

“No sé tía porque nos obligan a ser así, si todos podemos hacer lo mismo, son más pesaos los adultos, por su culpa las niñas no podemos jugar futbol” (niña, primera sesión)

“Yo a veces igual juego con mis hermanas con todos los juguetes, muñecas, autitos, sin importar nada y lo pasamos súper bien” (niño, primera sesión)

“Yo no puedo por mi papá, él me retaría si me ve jugando con muñecas” (niño, primera sesión)

“Yo voy a seguir jugando futbol con mis amigos, aunque mi papá me rete, él es muy viejo y no cacha na de cómo es ahora, ahora las mujeres si juegan futbol (...) como dice usted tía, esas son ideas que quizás cuantos viejos le dijeron eso a mis papás, esas son ideas antiguas (...) ahora hay ideas nuevas” (Niña, primera sesión)

b) Cómo viven las Emociones

Estos relatos abrieron la conversación respecto de sus emociones, si todos sienten tristeza, ¿Por qué sólo pueden llorar las mujeres? ¿Los hombre no sufren?, etc. La conversación se fue profundizando aún más en sus emociones y en como las vive cada uno, sirviendo como una evaluación al respecto.

Las principales emociones que aparecen en su discurso son la rabia, la tristeza, el miedo y la alegría. La rabia la identifican en ellos mismos y en los otros, logran identificar que existen distintas partes del cuerpo que se contraen cuando se enojan, como los *“dientes, las manos, el estómago, la cabeza, los pies”*. Se dan cuenta que *“siempre”* que se enojan pelean con alguien o tiran cosas o destruyen cosas.

Se indaga en si existen otros momentos, en donde estando enojados no pegan o destruyen. Uno de los niños refiere que a veces intenta respirar profundo y contar hasta diez para no hacer nada y “controlar” su emoción. Otro exclama que a veces le sirve mojarse la cara o tomar agua, pero que en general a todos les cuesta y dicen que se les hace difícil, y que por eso tienen problemas con los adultos.

Se explora un poco más sobre las formas en que ellos expresan la rabia. Desde el relato de los niños:

“Yo me enojo como mi abuela, ella es gritona y también a veces es buena para pegar, yo cuando me enojo grito y le pego a mis compañeros.”

“Yo me enojo como un gorila, tiro las cosas y pego.”

“Me enojo con mi hermana porque me pega y yo le pego de vuelta”

“Me carga que me molesten y se rían de mi, eso me enoja mucho y me pongo violento, quiero pegarles a todos” (sesión 1)

Estos relatos dan cuenta de cómo los niños fueron construyendo sus emociones en relación a sus contextos familiares. Como ya se expuso anteriormente, los niños han comprendido sus emociones y la expresión de éstas, en base a lo que han aprendido de sus cuidadores directos, como lo son padres, madres, abuelas, etc. Con el texto *“Yo me enojo como mi abuela, ella es gritona y también a veces es buena para pegar, yo cuando me enojo grito y le pego a mis compañeros.”* está mostrando esta idea, que ellos se van construyendo en función de sus principales cuidadores.

Al hablar sobre la rabia vuelven a aparecer los relatos saturados por ‘el problema’ y la clara identificación con éste:

“yo soy enojón y peleador, en mi casa me dicen que siempre me enojo por todo (...) que soy un peleador, que les peleo por todo a mis papás y bueno peleo mucho con mi hermano, siempre nos pegamos” “en el colegio no sé, mis compañero me dicen que soy un peleon y enojón”. (niño, primera sesión)

Respecto a la emoción de la tristeza, a veces se les mezcla con la rabia por ejemplo *“Lloré porque estaba enojado”*, pero logran identificar que cuando se siente tristeza lloran.

En relación al miedo, lo identifican principalmente con las películas de terror o personajes que les da miedo, como el momo, Freddy, Chucky, etc. Surge el miedo a la oscuridad, a las arañas o a morir. Esta emoción les costó identificarla en el cuerpo, pero en el relato la viven como: *“cuando tengo miedo es unas ganas de esconderme” “de taparme la casa” “yo con miedo me quedo quieto y me muerdo las uñas” “yo salgo corriendo”*.

Respecto de la alegría, es una emoción que se hace más fácil describir para ellos, logrando identificar con claridad los aspectos corporales que la distinguen, junto al aspecto no verbal de la emoción.

Las principales temáticas que surgieron, fueron respecto a sus problemas con la expresión y modulación de la rabia, que los lleva a ser agresivos, en base al mal manejo que presentan los adultos a cargo en poder ayudar en el desarrollo asertivo de las emociones, principalmente por estar en un contexto vulnerable que no facilita el contacto y una sana relación entre padres e hijos.

Debido a que presentaron dificultades al momento de intentar generar un conversación externalizante ‘del problema’, luego de esta sesión se plantea buscar un cuento que muestre una forma de externalizar para ayudarlo con el proceso. Como no se encontraron cuentos que claramente utilizaran la externalización, se inventó una historia que fue utilizada en la segunda sesión. (el cuento se encuentra en el ANEXO)

4. Análisis y Resultados del proceso terapéutico

a) La Relación y Espacio Grupal

Los primeros resultados que se empezaron a observar en el grupo, fue el cambio de actitud entre ellos. A pesar de ser sólo diez sesiones, el cambio fue muy brusco. En las primeras tres, sólo peleaban, se burlaban bastante y eran muy hirientes entre ellos, y en la cuarta algo cambió. Las burlas disminuyeron y la actividad fue avanzando con más facilidad.

Pienso que al ir generándose un espacio donde todos hablaban sobre sí mismos, de manera más íntima, fue creando un ambiente de mayor respeto entre ellos. Esto me llamó la atención ya que en otros talleres preventivos, con enfoques más directivos, las diez sesiones eran un campo de batalla, en cambio en este taller cada vez había más silencio, menos gritos, menos burlas, y entre ellos se hacían callar.

Esto se notó mucho desde la sesión cinco en adelante, cuando ya habían terminado de construir los títeres de sus monstruos, y empezaron a jugar e interactuar entre ellos ocupando metáforas y la externalización. Todos querían expresarse, contar sobre su familia y su vida. Se ponían atención entre ellos, hablaban sobre sus personajes y se realizaban preguntas.

Pienso que la manera en que se aborda a los estudiantes en este taller da cabida a un espacio de contención y confianza, que al ser desde el enfoque narrativo, se ve a los niños como expertos en sí mismos, dándoles el lugar y la seguridad para que hablen con propiedad, logrando que estos puedan expresarse con mayor facilidad y menos temor a ser enjuiciados, mostrando aspectos más vulnerables de sí mismos.

Cabe destacar que, además, las conversaciones externalizantes dan la sensación de libertad de poder hablar sin miedo, en donde la carga de la estigmatización o de sentirse juzgado disminuye considerablemente. Claramente esto fue ocurriendo dentro del grupo, porque como dice White y Epston (1993), al externalizar se permite que los sujetos puedan hablar del problema sin temor, sin enjuiciarse a sí mismos, generando una sensación de poder sobre éste.

Esto se vio reflejado en como todos los niños y niñas fueron mostrando distintas facetas de sí mismos, los tímidos pudieron hablar, los que se hacían los fuertes y que todo estaba bien, se mostraron vulnerables, por ejemplo en una sesión, uno de los niños que era el que más defendía que los hombres tenían que ser fuertes, contó que su mamá lo había “*abandonado*”, que se había ido de la casa hace unos días:

“mi mamá se fue de la casa, nos abandonó” “estoy triste, no sé porque se fue”

(sesión 5)

Todo el grupo lo contuvo y le dieron su espacio para que se expresara. Fue una escena muy emotiva y pienso que en otro espacio, menos íntimo, esto no habría ocurrido.

De este momento, surgieron otros niños que comenzaron a comentar sus contextos familiares:

“yo vivo sólo con mi mamá y mi abuela, no conozco a mi papá” (sesión 5)

“A veces mis papás pelean mucho, me da miedo” (sesión 5)

Creo que de alguna forma, el taller tomó un formato más clínico al usar el enfoque narrativo, principalmente por los tipos de conversaciones, que permitían profundizar y generar otro tipo de preguntas, involucrándose más en las historias de los niños que en las actividades. Sin duda esto abrió un espacio de mucha más alianza y seguridad, y los niños lograron respetarlo y respetarse entre todos.

Esto no sólo generó un mejor ambiente dentro del taller si no también en la escuela. Los niños comentaron sentirse mejor entre ellos, que disminuyeron las burlas y que incluso ahora son amigos:

“Siii tía, mire, ahora ya no nos molestamos, el LS y el CS están más simpáticos y la CA también, ahora en clases no peleamos, de echo nos ayudamos para que la tía no nos rete. Igual a veces el BF hace sus pataletas, pero no le decimos nada. Parece que ahora somos todos amigos los del taller.”(Sesión 7)

Estas situaciones fueron consolidando el grupo y permitiendo que surgieran reflexiones y construcciones grupales con más soltura y creatividad.

Esto se vio reflejado en las conversaciones que se daban respecto de sus monstruos externalizados, en donde todos los niños le preguntaban cosas a sus compañeros, opinaban y entre todos daban estrategias para enfrentar los conflictos que éstos les traían, llegando a co-construir ideas mucho más profundas:

“En la presentación con nuestros papás, deberíamos matar a todos los monstruos para que dejen de controlarnos.”

“El punto débil de los monstruos es la felicidad, la felicidad los acaba, puede matarlos. ¿Y como?. Es que si uno es feliz y comparte con otros y juega, el monstruo se pone débil, ya no puede controlarnos y si fuéramos felices siempre, el monstruo se terminaría muriendo.”

“La tristeza y la rabia alimentan a los monstruos.”

“La amistad también debilita a mi monstruo a que sean menos malos. Como que se desintegran con las emociones “bonitas”. (Sesión 7, reflexión grupal, todo palabras de los niños)

b) La Co-construcción grupal: El Equipo Anti-Monstruos

En base a todo lo anterior, a las buenas relaciones, el espacio de confianza, seguridad, la creatividad y la unión, se empezaron a mostrar resultados en la construcción colectiva, en especial a partir de la séptima sesión.

Esto fue principalmente gracias a la externalización, que una vez que los niños fueron capaces de poner en tercera persona ‘al problema’, las metáforas dentro del juego del personaje, fueron brotando con facilidad.

Como en un comienzo tuvieron dificultades para hablar externalizadamente de su ‘problema’ por estar muy identificados con éste, se intentó buscar un cuento o actividad que pudiese ayudarlos a externalizar. Como no encontramos un cuento desde la mirada de la terapia narrativa, se decidió inventar uno que muestre una forma de externalización y así ayudarlos a hacerlo sin sentirse juzgados o más estigmatizados.

El cuento ayudó a que pudiesen tener conversaciones externalizantes con sus ‘problemas’, a ponerles otro nombre y poder hablar con ellos con mayor facilidad, soltando los sentimientos negativos que tenían al respecto, ya que les mostró como funcionaba la externalización de una manera lúdica y creativa, que es el lenguaje de los niños en la segunda infancia.

Pero una vez que lograron hacerlo, pudieron expresarse y hablar respecto a sus problemas de forma más libre y con ganas de buscar soluciones, y al estar en un espacio grupal, hubo más ventajas que desventajas.

La verdad, en un primer momento, a mi me preocupaba que el taller fuera en formato grupal. Me imaginaba como sería el poder darle el espacio a cada uno sin que se sintieran pasados a llevar o no escuchados, que no se molestaran o hicieran daño, que no

tomaran en cuenta la actividad o el sólo hecho de trabajar con un grupo de niños de 8 años, pensé que sería difícil de manejar.

Sin embargo, me llevé una sorpresa, el trabajo grupal permitió potenciar los recursos e imaginación de los niños, generando una co-construcción de relatos y estrategias, aportando en las narrativas alternativas de cada uno.

Pude observar con mucha claridad, el como los individuos nos vamos construyendo en el lenguaje por medio de los otros, validando nuestra identidad y quienes somos, siempre en referencia a nuestras experiencias con los demás y los relatos de las otras personas sobre nosotros mismos. (White y Espton, 1993)

Acá los niños al exponer sus ideas, sus gustos, sus valores, sus habilidades y recursos, y verse reconocidos no sólo por las terapeutas, si no también por niños y niñas de su edad, se sintieron más validados, aceptándose como individuos capaces.

Cada vez que lograban controlar a sus monstruos, entre ellos se subían el ánimo, se felicitaban, y no sólo en el momento del taller, sino que también en la sala de clases. Es decir, esta situación permitió que este espacio de cuidado, se ampliara y los acompañara en su contexto educativo.

Pienso que esto, el que los niños y niñas se fortalecieran y formaran un grupo de contención más allá del espacio de taller, es el verdadero agenciamiento para mi, es empoderar a que un grupo de personas encuentren sus propias herramientas y que juntos logren potenciar aún más sus recursos y unirse en búsqueda del bienestar de cada uno.

Y aún más, en el sistema actual, que nos hace sentir solos, que nos potencia el individualismo, que aumenta la competencia y nos separa de lo colectivo, el generar un grupo que realmente pasa a ser comunidad, eso es un acto político.

Una prueba de todo esto, es el “*Equipo Anti-monstruo*” que ellos crearon en conjunto. Comenzó con una idea de que existen personas que nos ayudan a calmarnos, como un amigo, un papá, una profesora, etc., y por lo tanto esas personas se convierten en “*anti-monstruo*”.

En palabras de un niño: “*los anti-monstruos son las personas que hacen que el monstruo siga en su interior y no nos hagan hacer cosas malas, como que nos ayudan a nosotros a controlarlos y calmarnos*” (Sesión 7)

Ellos solos, al darse cuenta que el pedir ayuda y contar con otras personas los calmaba o los hacía sentir mejor, fueron poniendo en práctica esa hipótesis y decidieron apoyarse entre ellos mismos. Es decir, cuando uno del grupo, estuviera mal en clases, podría pedirle apoyo a uno de sus compañeros del taller para que lo ayudaran a controlar su monstruo.

“*Acuérdense que con los sentimientos bonitos es con lo que más se calma el monstruo y con la amistad, lo que dijimos la otra vez, de pedir ayuda, yo creo que eso es lo que más funciona, ¡El equipo anti-monstruo!*” (Un niño, sesión 8)

“*Todos nosotros somos el equipo Anti-monstruo, así nos ayudamos a que nuestros compañeros no caigan con sus monstruos!*” (Otro niño, Sesión 8)

En concreto, ellos relataron que cuando estaban en clases y uno del grupo se enojaba por algo, antes de explotar llamaba a algún compañero del “*Equipo Anti-Monstruo*” y le pedía ayuda. Lo que hacían era apoyarse, ir juntos al baño a mojarse la cara o hablar entre ellos para que no “*apareciera el monstruo*”.

Esto también fue generando que compartieran estrategias, que se las mostraran y las experimentaran uno con otros. Lo que hizo que más adelante los niños y niñas pudiesen en otras situaciones, fuera de la escuela, ocupar estas herramientas solos, sintiéndose aún más capaces de superar situaciones conflictivas, potenciando el autoagenciamiento y además

dejando de tener un relato saturado del problema. Es decir, puede que haya disminuido la identificación de ellos con ‘el problema’.

c) La Relación con ‘el problema’

El principal objetivo de este trabajo, es poder describir la relación que tienen los niños y niñas con ‘el problema’ y si el taller puede cambiar la forma en que se relacionan con éste.

Como ya se ha expuesto anteriormente, en un primer momento presentaban una relación conflictiva con ‘el problema’, lo tenían internalizado, y pensaban que ellos eran los culpables. Se encontraban totalmente identificados con ‘el problema’, mostrando un relato dominante sumamente saturado por este.

Esto también se veía reflejado en su actitud cuando se les instaba a dialogar sobre ‘el problema’, mostrándose reticentes, sin ganas de conversar, respondían brevemente y cambiaban el tema. Desde lo no verbal se notaba su desánimo y como se sentían incómodos hablando al respecto.

Al ir conversando externalizadamente sobre del ‘problema’, los niños y niñas logran distanciarlo de su identidad, con mucha dificultad al comienzo, pero a medida que avanzan las sesiones, y se indaga más en sus historias alternativas, pudiendo visualizar soluciones distintas a las intentadas anteriormente, y se comienzan a relacionar con ‘el problema’ de una forma más distante, relajada, lúdica y sin miedo.

Poco a poco, la externalización, fue disipando la vergüenza y el temor a expresarse, pudiendo conversar sobre sus aspectos positivos y negativos, sin la sensación de culpa o de malestar respecto de sí mismos.

Esto se observada en su disposición y en su cuerpo, estaban más relajados, de buen ánimo, se explayaban más en la conversación y mostraban interés en lo que estaba ocurriendo en el lugar.

Incluso las marcadas tendencias en los roles de género, al momento de la externalización, hizo que éstas se equipararan.

Como ya se comentó, en las primeras sesiones, todos los niños y niñas hacían constantes reparos y expresiones sobre que cosa es de “niño” y que es de “niña”. Sin embargo al ir externalizando, dejaron de fijarse sobre los roles de género y las niñas pudieron darla cabida a lo agresivo y los hombres mostrar aspectos más sensibles, presentándose menos diferencias de género.

Al parecer, al externalizar y hablar en tercera persona, pueden surgir aspectos más variados de sí mismo con menos temor a ser enjuiciados o catalogados negativamente, no sólo del ‘problema’, sino también de otras áreas que a su edad generan vergüenza, como lo son las características sociales del género.

Además como ya se relató, el tener una buena relación entre ellos, no sólo fue disminuyendo considerablemente las burlas crueles o con temáticas de género, también dio más libertad para fluir en las conversaciones externalizantes.

Creo que fue un proceso circular, en donde la externalización permitió mayor expresión, y al ir mostrando más aspectos de sí mismos, se sintieron con mayor confianza, logrando que disminuyeran las burlas, respetando el espacio y esto mismo generó que se pudiera aún más profundizar en la externalización, y así dando cabida a nuevas estrategias para detener ‘el problema’ y encontrar relatos alternativos.

Todo lo relatado son pruebas de que durante las sesiones, los niños fueron cambiando su forma de relacionarse con sus ‘problemas’. Como ya se ha expuesto, en un

inicio tenían una relación conflictiva con ‘el problema’, sintiendo sobre pasados, sin ganas de hablar al respecto y sintiéndose muy culpables. Al ir avanzando el taller, la relación con este fue transformándose, mostrándose más dispuestos y relajados, con ganas de vencer ‘el problema’ y construyendo nuevas estrategias de una forma lúdica, metafórica y efectiva.

d) Las Emociones y la Externalización del Problema

Las emociones son un tema relevante en los objetivos del taller planteados desde JUNAEB, pidiendo que se utilicen por lo menos dos sesiones a trabajar sobre la conciencia y expresión asertiva de estas. Por lo tanto hubo una intencionalidad de trabajar sobre las emociones en el taller. Sin embargo esto fue abordado de otra manera.

Se les invitó a los niños a conversar sobre sus emociones, como ya se expuso, en la sesión uno fue el primer acercamiento al mundo emocional de los niños y ver como ellos percibían sus experiencias emocionales.

De alguna manera, este tema salió a en todas las sesiones, por lo tanto esto permitió poder observar los cambios, o no, que pudieron existir en los niños respecto a sus emociones a lo largo de todo el proceso.

El ir conversando sobre sus problemáticas, fueron apareciendo en el relato el como ellos se sentían al respecto, surgiendo con mucha fuerza la rabia, ya que todos los niños y niñas identificaron como ‘problema’ “la agresividad”, lo cual está completamente ligado a la emoción de la rabia y la expresión de ésta.

Como ya se ha relatado, la rabia aparece con mucha más claridad en los niños, siendo negada en algunas situaciones por las niñas, y con la tristeza es al revés, las niñas la viven con más naturalidad y los niños la esconden, especialmente en un comienzo.

A medida que las sesiones van avanzando y con la ayuda de las conversaciones externalizantes, se permitió que las mujeres pudieran expresar más abiertamente la rabia y los hombres la tristeza, dejando de lado la vergüenza o el temor a ser molestados.

Esto permitió un trabajo más profundo respecto a la expresión emocional, pero principalmente con la rabia, ya que esta emoción fue la catalogada como ‘problema’, por no conocer y saber el manejo emocional de ésta.

En la tercera sesión, que fue la sesión en donde los niños comenzaron a externalizar, se les pidió que recordaran la definición de problema que ellos habían realizado, que como ya se expuso, ‘el problema’ según su propio concepto es: “el portarse mal” es decir conductas agresivas, como pelear y golpear y que por eso “los retan”. Y ahí se les invita a externalizar ‘el problema’. En ese momento los niños deciden externalizar las conductas agresivas, y lo plasmaron como un monstruo.

Cada niño pensó en un monstruo que externalizara su agresividad, que de alguna manera está en directa unión con la emoción de la rabia.

Todos pudieron identificar los diferentes aspectos de este monstruo, como aparecía, en que situaciones, llegando rápidamente a la conclusión que siempre surgía cuando se sentían muy enojados.

Por lo que cada vez que veían cada aspecto de su problema, los llevaba al control y manejo emocional de la rabia.

En sus palabras de la conversación externalizante:

“El monstruo me hace pegarle a todos cuando me enojo” (Niña, sesión 4)

“Siempre que me da rabia algo, el joaquin (su monstruo) me hace explotar, es como si el monstruo controlara mi cuerpo y me hace pegarle a todos o romper las cosas,

bueno en especial con mis hermanas, ellas me hacen enojar mucho y a mi monstruo también”. (Niño, sesión 4)

“La Goldi es bien solitaria y tímida pero cuando se enoja, es terrible, me hace que le pegue a todos los niños pesados, además que ni a la Goldi ni a mí nos gusta el colegio y eso hace que más nos enojemos” (niña, sesión 5)

“El Jet es muy inteligente, siempre logra encontrar las palabras para que me den más ganas de pegarles a todos, cuando yo me enoja, él también se enoja y quiere defenderme de mis compañeros, y me dice: “pégales porque son unos pesados” y eso me dan mas ganas de hacerlo, y exploto y me mandan a inspección” (Niño, sesión 7)

La externalización fue permitiendo el explorar todas las tácticas que ocupa el problema para existir, y así los niños fueron trabajando y conociendo el funcionamiento de la rabia.

Como se usaron 5 sesiones para externalizar sobre ‘el problema’, esto permitió que en cada sesión se fueran profundizando distintos aspectos, además al ser un proceso grupal, hubo sesiones en donde algunos niños tomaron más protagonismo, así que al dedicarle mucho tiempo, permitió que cada uno pudiera explorar lo suficiente cada monstruo.

También se dieron espacios de juego entre ellos con sus monstruos, permitiendo crear metáforas sobre como detener a sus monstruos.

“Tía, nos dimos cuenta que cada vez que peleamos entre nosotros, por ejemplo yo con el MT, en realidad es una pelea entre monstruos! Mi Diablo contra su JET, aunque igual sería más entretenida la pelea entre los monstruos, sería súper poderosa, entre nosotros sólo nos pegaríamos combos jajajaja” (Niño, sesión 8)

“Miren, entonces si cada uno pelea internamente con su propio monstruo, dejaríamos de pelear entre nosotros!!!” (Niños, sesión 8)

“Uuuuh tení razón, a lo mejor así dejaríamos de pelear para siempre! Hay que matar a esos monstruos!”

Así fue surgiendo, que al buscar estrategias para combatir su ‘problema’, aparecieron preguntas sobre que hacer con la rabia:

- *“Cuando me enojo mucho, el monstruo me controla, por eso una forma que tengo de calmarlo es echándome agua en la cara, eso me ayuda mucho, o no pescarlo y ponerme a jugar, así si lo paso bien, el monstruo no aparece, pero si me enojo mucho y no hago nada, el monstruo me hace explotar y no logro controlarlo”*
- *“A veces no puedo controlar la rabia y por eso quiero pegarle a todos (...) siento mis manos y mandíbula apretada, y mi monstruo me hace que le pegue a todo o grite, la rabia es como una energía que recorre el cuerpo”*
- *“¿qué haces con esa energía?”*
- *“Exploto y le pego a todos.”*
- *“¿Habrá otra forma de que esa energía salga sin pegarle a nadie, ni hacerte daño a ti mismo?”*
- *“¿Pegarle a algo?”*
- *“Gritar a mi me sirve”*
- *“Y si estamos en clases? Ahí nos van a retar si gritamos”*

Es así como el hecho de ir buscando estrategias en el control del ‘problema’ se trabajó inevitablemente la expresión y modulación de la rabia. Esto llevó a que los niños encontraran nuevas formas asertivas para expresar esa emoción y tener mejores relaciones con las personas con quienes se enojaban.

Este diálogo muestra el sentir que tienen los niños y niñas respecto de la rabia y que ésta es una emoción que los invade y les hace realizar actos violentos.

Esta situación ayudó también a ver otras maneras para manejar conflictos, es decir, al intervenir sobre 'el problema', con esto se pudo ver no sólo 'el problema' en sí, si no que en este caso, también permitió trabajar la emoción de la rabia y por consiguiente, la resolución asertiva de conflictos.

Como ya se relató anteriormente, en la relación con 'el problema', se pudo ver un cambio emocional respecto de éste, ya que en un inicio se mostraban enojados o tristes al hablar sobre eso, pero luego, una sensación de empoderamiento los inundó, presentándose más alegres y con ganas de vencer sus problemas.

Esta situación permitió que en ellos brotara el autoagenciamiento y fueran capaces de enfrentar sus problemas y solucionarlos, de una manera creativa y lúdica, incentivando su autoestima, el creen en sí mismos, y potenciando sus herramientas y recursos.

e) La Ceremonia de Testigo Externo

La ceremonia de testigo externo con padres y docente jefe, fue una situación compleja. Primero, no llegaron todos los apoderados o cuidadores, y algunos llegaron muy tarde, entorpeciendo la actividad, y no sólo eso, afectando anímicamente a los niños cuyos padres no estaban.

Segundo, se intentó citar a los padres antes de la actividad para explicarles en que iba a consistir, pero sólo asistió una mamá, por lo que las indicaciones de la ceremonia de testigo externo, tuvo que ser explicada un poco antes de iniciar sin los niños presente.

Se comenzó la actividad con una pequeña obra de títeres, que resumía los aprendizajes de los niños con sus monstruos. Luego de la obra, se les explicó a los padres en que consistiría la ceremonia y se dieron las instrucciones necesarias.

Una gran ayuda para esta actividad, fue la profesora jefe, ya que con ella nos pudimos reunir con tiempo, por lo que tenía claridad respecto a lo que se esperaba de la ceremonia. Eso fue muy útil ya que ayudó a moderar los comentarios de los padres y a dirigir las preguntas.

A pesar de todos esos contratiempos, la mayoría de los cuidadores llegaron ese día y se pudo ver algunos logros.

Al finalizar la obra de títeres, y antes de la ceremonia, los niños quisieron invitar a sus papás y a la profesora a ser parte del “*Equipo Anti-Monstruo*” explicándoles en que consistía y que por favor ellos también los ayudaran en la casa y en la escuela.

Creo que esto fue importante, ya que se involucraron los cuidadores en las estrategias para detener ‘el problema’ y los niños se sintieron apoyados y contenidos por los adultos. Esto podría ser una gran herramienta para los niños y sus apoderados en la casa, pero eso va a depender de que la usen y de cómo lo hagan, pero se le podría sacar un gran provecho para abordar de otras maneras ‘el problema’ en el hogar.

Respecto a la ceremonia de testigo externo, muchos padres comentaron que se sintieron sorprendidos de poder “*ver la vida a través de los ojos*” de sus hijos, que eso les recordó su propia infancia y se sintieron más cerca de ellos.

Unas madres estaban muy emocionadas por escucharlos, dándose cuenta de cosas que no sabían de los niños, como pensamientos o formas de ver la familia, que las llenaban de “*alegría y amor*”.

“Me siento más unido a mi hijo, y me doy cuenta de lo importante que es estar con ellos más tiempo, de cuanto me necesitan y yo no me había detenido a verlo”

“No sabía que mi hijo amaba la ciencia, eso me recuerda a cuanto yo amaba la ciencia cuando chico también, las cosas que se me ocurría hacer y que a veces no pude, me gustaría poder hacerlas ahora con él”

Creo que para los niños y niñas fue valioso el poder compartir sus historias y verse validados por los cuidadores más significativos para ellos, como lo son los padres y profesora. Sus aspectos positivos, sus herramientas y sus logros pudieron ser visualizados y nombrados, dando una sensación de aceptación por todos los que estaban ahí.

Esta experiencia debe haber impactado positivamente en la autoestima y la sensación de autoeficacia de los niños y niñas, potenciando el trabajo realizado durante las sesiones del taller.

DISCUSIÓN

Se encuentra importante que en la discusión se tomen los temas más relevantes de los resultados y sean argumentados y comprendidos más a fondo desde la mirada narrativa, dándole así también un orden y orientación a ésta. Por lo tanto la discusión será dividida por categorías *similares* a las utilizadas en los resultados.

a) La Relación con ‘el Problema’

Esta apuesta nueva de taller, que busca incorporar el enfoque narrativo a un taller preventivo del Programa Habilidades para la Vida I, en cuanto a estructura fue bastante similar a cualquier otro taller preventivo: con un saludo inicial, actividad rompe hielo, actividad central y cierre. Sin embargo, la principal diferencia, fue la forma de intervenir que desde este enfoque, que los niños se sintieran menos estigmatizados, al tener otra relación con ‘el problema’.

La terapia narrativa, ofrece una aproximación respetuosa, curiosa y con ganas de querer conocer a las personas, saliéndose del rol de experto, concediéndole al consultante ese título, ya que es la persona la que es experta en sí misma, en su sufrimiento y no debemos encasillarla en constructos creados por la cultura como los diagnósticos u otras nociones que prejuzgan el malestar de los individuos. (Campillo, 2013)

Esta aproximación fue la que aportó a lograr un espacio libre de prejuicios y de poder darles la oportunidad a los niños de que ellos conceptualizaran ‘el problema’.

Además este taller, ofreció un lugar distinto para los niños, que por lo general no están acostumbrados, ya que usualmente los adultos tienen visiones parcializadas de ellos, conceptualizando los problemas que ellos puedan presentar desde constructos adulto-céntricos y patologizantes.

Como plantea Cuevas (2016) no podemos olvidar que nos encontramos frente a un contexto social en donde los niños están siendo poco visibilizados por los adultos e instituciones (escuela, consultorios, etc.), con una mirada adulto-céntrica, en donde el constructo de paternidad está cambiando por las transformaciones sociales, principalmente por el ingreso de la mujer al trabajo, hombres que no quieren ser agresivos como sus padres, y en donde ambos no saben como ejercer una paternidad democrática, pasando de la mano blanda a la mano dura cuando se sienten sobre pasados, impactando todo esto directamente en los niños.

Es quizás este contexto, junto a varios factores culturales y sociales, el que ha hecho aumentar las conductas problemáticas en los niños, y por eso tal vez que al generar un espacio, como el taller preventivo con enfoque narrativo, que visualiza a los niños, y les proporciona un espacio donde ellos se sienten importantes y expertos en sí mismos, capaces y empoderados (White y Epston, 1993), hizo que pudieran aportar, comentar, y expresarse libremente, bajando considerablemente las conductas disruptivas, surgiendo mayor auto-control y aumento en la participación de todos.

Esto además ayudó a que las relaciones entre ellos fueran mejorando, disminuyendo las burlas y mostrándose más respetuosos y sensibles a los demás.

Sin embargo, lo más importante de esta investigación, ha sido el poder contribuir a un espacio que ayude a que los niños efectivamente dejen de sentirse identificados con ‘el problema’, disminuyendo sus sensaciones de culpa y de malestar.

Esto fue gracias a las conversaciones narrativas, como la conversación externalizante, que al referirse a los problemas en tercera persona, ofrece la posibilidad de tomar distancia de éstos, liberando a las personas de sus cargas. (Russell y Carey, 2004)

Cuando alguien relata a su problema en primera persona, el referirse mal del problema, es hablar mal de sí mismo, y eso puede generar que aparezcan sentimientos de

invalidez, de no ser capaz de resolver ‘el problema’, en especial si “soy” ‘el problema’, entonces jamás podré modificarlo. En cambio al hablar en tercera persona se permite que la distancia genere mayor reflexión y búsqueda espontánea de soluciones. (White y Epston, 1993)

Esto es lo que pasó con los niños, todos en un comienzo tuvieron dificultades para externalizar por estar muy identificados con ‘el problema’. Desde la terapia narrativa, según Freeman, Epston & Lobovits, (2001), que a los niños les cueste externalizar es porque están muy identificados con ‘el problema’, les cuesta verlo fuera, y es muy probable que estén sintiendo culpa y malestar al respecto.

Por eso se tuvo que crear un cuento que mostrara un ejemplo de externalización desde un niño, eso ayudó a que logran hacerlo. Y una vez externalizado, se permitió una relación diferente con ‘el problema’.

Esta situación no hubiese ocurrido en un taller preventivo sin un enfoque narrativo, ya que desde el P-HpV se incorporan los diagnósticos que generan los perfiles del instrumento TOCA-RR, lo que hace que tanto los docentes como los profesionales ejecutores del programa, ingresen al taller con pre-conceptos del ‘problema’, por ejemplo: un taller con perfil calipso, los niños “*son*” hiperactivos, con conductas disruptivas, dificultades en la concentración y atención. Esto hace que el taller sea dirigido con actividades para ayudar a los niños con esas sintomatologías y la aproximación hacia ellos sea asumiendo que ese es el ‘problema’ que le dificulta el aprendizaje y adaptación dentro del aula, creando una sobre-patologización, sin darle cabida a los conceptos de los propios niños y haciéndolos sentir más identificados con ‘el problema’.

A pesar que en esta investigación, igual existían los resultados del TOCA-RR, se intentó abandonar estas presunciones y dejar que los niños definieran ‘el problema’. Esto no sólo aportó a que ellos dejaran de identificarse tanto con ‘el problema’, si no que también a ver otros aspectos de éste, como el ámbito relacional.

Acá apareció la relación conflictiva entre ellos y los adultos significativos, que los “retaban” constantemente, por presentar conductas disruptivas. A pesar de que los niños identificaron ‘el problema’ en que ellos eran conflictivos, estas conductas estaban en función de otro que catalogaba esas conductas como negativas.

Si el terapeuta, centra ‘el problema’ en la relación y no en los niños; primero, éstos dejan de sentirse estigmatizados y juzgados; y segundo, los sentimientos negativos sobre sí mismos disminuyen. (Campillo, 2013)

Como se plantea desde la terapia narrativa, la identidad es una construcción colectiva, que se va transformando constantemente según las interacciones que tenemos con otras personas y en especial con personas significativas. (Campillo, 2013)

En el caso de los niños, es mucho más marcado el rol que presentan los adultos significativos (madre, padre, abuelos, profesores, etc.) en la construcción de su identidad, es a través de éstos que los niños se van definiendo a sí mismos, al escucharse relatados por ellos (White y Epston, 1993). Por lo tanto cualquier conflicto que surja con estos, y el escuchar las mismas quejas constantemente de todos los adultos que los rodean, los niños van construyendo una identidad deteriorada. (Soutullo y Díaz, 2007)

Respecto a estos niños del taller, su ‘problema’ estaba en relación a los adultos y efectivamente al escuchar esas constantes quejas, se pudo observar que tenía a los niños con muy baja autoestima, baja sensación de autoeficacia, se sentían torpes y tontos.

Esto se vio reflejado en su poca participación en un comienzo, se mostraban con temor a opinar o decir algo, junto a sentirse siempre juzgados y muy identificados con el problema.

La externalización, fue una herramienta que ayudó considerablemente en disminuir las sensaciones negativas de los niños y como ya se expuso, a relacionarse de otra manera con ‘el problema’.

Como se expuso anteriormente, sobre los lineamientos del P-HpV, ellos ven que las problemáticas de los niños son biopsicosociales, asumiendo que estos se conforman no sólo desde la biología del niño si no también de sus contexto. Sin embargo al momento de intervenir con los niños en el taller, se enfocan más en los aspectos individuales de los estudiantes, como darles herramientas a los niños, que en la parte relacional.

Los niños no pueden ser atendidos sin trabajar con sus padres y/o figuras significativas, en especial en esta etapa en donde se encuentran en desarrollo físico, psicológico y emocional, los padres son los principales influyentes en su crecimiento, ya que es a través de ellos que al niño se le transmite la cultura, aprende valores, formas de comprender el mundo, a sí mismo, las relaciones con los otros y maneras de comportarse (White y Epston, 1993). En el formato de taller preventivo, está contemplado el trabajo con los cuidadores y el docente jefe de los niños y niñas, sin embargo esto se dificulta completamente ya que en el contexto escolar, los padres no se encuentran muy presentes y siempre cuesta que asistan a las actividades y además son muy pocas sesiones, sólo tres, sin embargo es una realidad de la cual hay que hacerse cargo como Programa Habilidades para la Vida al momento de intervenir.

Este poco trabajo realizado con los padres por parte del programa, comprueba que la mirada está focalizada en el niño como problema, sin darle más énfasis a los contextos en los que convive (hogar, escuela).

A pesar de que en este taller tampoco se pudo aumentar el trabajo con los padres y la escuela, como se hubiese querido, se enfrentó ‘el problema’ desde una mirada más relacional. Como dice Russell y Carey (2004), con la externalización, se le devuelve a la cultura lo que es de la cultura, dejando de dar énfasis en los factores individuales,

asumiendo lo relacional, contextual y político como partes importantes de los problemas de las personas.

Encontrar este entendimiento sobre el problema, es algo que se busca no sólo por parte del terapeuta sino también de las personas, y en este caso los niños. Es decir que ellos logren ver ‘el problema’ como algo que ocurre por estar en relación con otras personas, que están inmersas en un contexto y cultura determinada, la cual tiene “verdades” y constructos sobre el comportamiento de las personas que impactan directamente sobre estas problemáticas.

Como en este caso, las “verdades” médicas y educacionales sobre la infancia, en las cuales plantean que la “normalidad” es que un niño esté tranquilo en clases, poniendo atención, patologizan cualquier conducta que se salga de esa norma, sin observar las problemáticas contextuales que pueden estar dificultando la vida de estos niños, depositando en ellos mucha malestar y culpa por no coincidir con esa norma.

La cultura nos hace apropiarnos de estas “verdades”, de lo que es ser normal o no, de lo que es bueno o malo, haciéndonos sentir culpables por como somos, ya que no encajamos en la norma (Foucault, citado en White y Epston, 1993). Esta situación se ve aumentada en el caso de estos niños que presentan mala conducta y no se adaptan a la escuela. Esto claramente genera malestar, baja autoestima y bajos sentimientos de autoeficacia. Todas estas “verdades” y sensaciones de malestar, se van convirtiendo en la identidad de los niños, por lo que la terapia narrativa al cuestionar estos supuestos, al mostrar que uno no es el problema, alivia inmediatamente la carga, y hace que los niños puedan mirar más ampliamente quienes son, agregando relatos alternativos sobre sí mismos.

Este acercamiento al problema, que se genera a través de la conversación externalizante, mostró un claro alivio en los niños respecto a sus problemáticas, mostrándose más alegres, creativos y con ganas de “derrotarlo”.

En los talleres preventivos, desde otros enfoques, se busca que el niño trabaje sobre ciertas temáticas, como resolución de conflictos, que identifique sus emociones y sepa como manejarlas, etc., planteándoles a los niños, implícitamente, que las cosas como las estaban haciendo estaban mal, y que en ese taller les van a enseñar a hacer las cosas bien.

En este taller narrativo, independientemente de que igual se buscó trabajar ciertas temáticas que se exigen desde JUNAEB, se les invitó a que ellos indagaran en sus propias soluciones, instando a su creatividad y a sus potencialidades. Haciéndoles sentir confianza en ellos y que son capaces de realizar muchas cosas si se lo proponen.

b) Grupalidad, Deconstrucción y Externalización

El hecho de ser un taller “grupal”, pudo otorgar a los niños, una mayor comprensión de sí mismos, como dice Goffman (2006), al verse reflejados en el otro, de poder ver que los demás sienten lo mismo que uno o comparten las mismas dificultades, los niños se sienten más acompañados, menos “locos”, “no soy el único”, lo que puede bajar la sensación de estigmatización o de sufrimiento, ya que la etiqueta duele menos, “no estoy solo en esto”. No sólo eso, también pudieron poner en juego, sus relatos, contrastarlos con los otros niños, espejarse y validar conceptos de su identidad, con mayor autoestima.

Esto fue ocurriendo debido, como ya se ha expuesto, a que la identidad se construye socialmente, y el estar en contacto con pares y otros adultos (las terapeutas), que los instaron a mirarse de otra manera, sin juzgarse, sin malas palabras, buscando sus potencialidades y recursos, pudieron mirar relatos alternativos, viendo otros aspectos de sí, que al contrastarlos con la realidad y en la interacción con sus pares, fueron aportando constructos más positivos sobre si mismos, que finalmente fueron validados en la sesión de cierre a través de la ceremonia de definición, en donde sus padres, madres, abuelas y docentes, dejaron a un lado la estigmatización y permitieron que los niños se sintieran validados por ellos. (White y Morgan, 2006)

Al darle cabida a los relatos alternativos, las personas, y en este caso los niños, pudieron intentar re-construir sus historias, darse cuenta que existen otras partes de sí mismos que no están saturadas por el problema, que muestran la lucha, la resistencia y las herramientas con las que ellos cuentan para salir a delante. (White y Epston, 2002b)

Sólo así, después de haber escuchado constantes historias alternativas y extraordinarias, que son parte de ellos, pueden empezar a re-construir sus relatos, volver a armar la historia de sus vidas, dando paso al proceso de re-autoría, logrando así ampliar el concepto de su propia identidad. (Russell, S. y Carey, M. 2004)

Como ya se expuso, esto no sólo les mostró sus recursos a los niños, si no que también les disminuyó su malestar, sintiéndose menos estigmatizados, sacándose etiquetas que están sujetas a ideologías dominantes de la sociedad, esto significa que de alguna manera, se les está dando mayor poder y libertad, que vienen de la mano con el aumento del conocimiento.

Se encuentra importante recalcar que el hecho de que el dispositivo fuera grupal, no sólo apporto en lo identitario, sino también logró evidenciar con mayor fuerza ideologías dominantes, que en terapias individuales muchas veces pueden pasar desapercibidas, como lo son los constructos respecto a roles de género. (Serebrinsky, 2012)

Estos constructos fueron fuertemente visualizados en las primeras sesiones, en un comienzo al realizar dibujos que mostraban las grandes diferencias entre los roles de hombres y mujeres, y también al interactuar entre ellos, en especial en las burlas al inicio del taller, se pudo ver el discurso de los niños inundado por constructos sobre los roles de género que sólo servían para constreñir el actuar de estos.

Por lo tanto, se intentó realizar una deconstrucción de esas ideas, desmarañar la red de donde surgen esos pensamientos machistas y patriarcales, que miran en menos las capacidades físicas e intelectuales de las mujeres, planteando que el único rol de la mujer es

ejercer el cuidado de otros y ser sensibles. Y por otro lado los hombres presentan grandes capacidades corporales, sin embargo sólo pueden ser agresivos y no mostrar sensibilidad. Esto se muestra principalmente en los insultos, catalogando cualquier actitud que sea de sensibilidad, como de “niña”, connotándolo como algo negativo.

Como ya se expuso anteriormente, Foucault (1988) refiere, que estos conceptos existen como “verdades”, que están para oprimir a los individuos, pero a través de que estos conceptos son interiorizados como verdades que no pueden dejarse, generando un gran malestar cuando no se calza con estos parámetros.

En el caso de los niños, que no calzaban con los parámetros de normalidad dentro del aula de clases con sus conductas disruptivas, presentaban mucho malestar al respecto, y sobre los constructos de género, una de las niñas se sentía inadecuada al jugar futbol con sus amigos o un niño se sentía “raro”, por ser sensible y llorar.

El enfoque narrativo del taller permitió que se deconstruyeran estos relatos, que se contrastaran con relatos alternativos que ponen en evidencia que esos conceptos no son ciertos, ayudando a que los niños integraran nuevas ideas respecto a los roles de género, y sentirse más libres en expresarse y comportarse. (Russell y Carey, 2004)

Cabe resaltar, que al usar la externalización, al quitar culpas, juicios y temores, logró que los niños no sólo se expresaran respecto ‘al problema’ y sus emociones, sino que también aportó a que se liberaran respecto a los roles de género, ya que al conversar externalizadamente, no tuvieron miedo de mostrarse más femeninos los niños, o más agresivos las niñas, generando igualdad de género al expresarse, como dice Russell y Carey (2004), volviéndose la externalización en una herramienta política.

Además, volviendo a palabras de Foucault, citado en White y Epston (1993), al generar en los niños más conciencia y conocimiento de sí mismos y del entorno, les estamos dando poder, y así podrán ejercer actos en mayor libertad y quizás así también se

pueda disminuir el sufrimiento por vivir etiquetas que realmente no les sirven, haciendo sus relatos sobre su identidad más amplios y con menos malestar.

Este trabajo respecto a los roles de género, es algo que en el Programa HpV no está contemplado realizar, por lo que un taller con enfoque narrativo, abre una puerta a trabajar otros temas que pueden ser importantes para el desarrollo infantil y generar así personas más conscientes y reflexivas.

c) Las Emociones y la Externalización ‘del Problema’

El trabajo emocional en el taller se fue dando gracias a externalizar ‘el problema’, ya que en este caso, ‘el problema’ estaba estrictamente relacionado con la emoción de la rabia, ya que los niños consideraban que cada vez que tenían conductas negativas y los retaban, era cuando estaban enojados y emergían comportamientos agresivos.

Se pueden externalizar emociones, sentimientos, problemas entre personas, la cultura y prácticas sociales, y otras metáforas que puedan ayudar en los conflictos de los sujetos (Morgan, 2000). En este caso se externalizó la conducta agresiva proveniente de la rabia.

Como ya se expuso, el problema era que se portaban mal y que los retaran. El portarse mal abarcaba conductas disruptivas y principalmente agresivas, como golpear o pelear. Todos quisieron externalizar esos comportamientos agresivos como un monstruo, dando pie a profundizar en la rabia que era la causante de esas conductas.

Ahí fue surgiendo cada monstruo, y fue posible a través de la conversación externalizante profundizar y explorar diversos aspectos sobre ‘el problema’, como refiere Morgan (2000), se puede indagar sobre el problema: sentimientos, experiencias, sus trucos, tácticas, la manera en que opera, la manera en que habla, su tono de voz, sus intenciones,

creencias, ideas, sus reglas, propósitos, deseos, técnicas, sueños, quien lo apoya o lo sostiene en sus mentiras, etc.

Al ser un espacio grupal, se tomaron varias sesiones en externalizar cada monstruo, dando así, un lugar a cada niño para que pudiera tomar el protagonismo y exponer sobre este, mientras sus otros compañeros lo escuchaban y le hacían preguntas.

Esto permitió que se sintieran validados, escuchados, importantes y que todos sus compañeros tenían el mismo valor que ellos.

Además se permitió que también interactuaran entre ellos a través del juego, incorporando espacios en que ellos jugaban con sus monstruos, generando metáforas sobre lo que hacían esos monstruos y como cada uno podía ir deteniéndolo.

Como dice Campillo (2013), el juego no es sólo una metáfora de la historia del problema, sino también de las posibles soluciones. La metáfora substituye a la realidad con una historia paralela que deja suficiente espacio para imaginar otras alternativas posibles. Así, al jugar se activan en la metáfora muchos canales perceptuales e imaginarios que en el contenido recuperan las emociones, las imágenes, las ideas, los recuerdos y la creatividad que se ponen a la disposición de la nueva historia.

Cabe destacar que al externalizar el ‘problema’ como un personaje-monstruo/títere, éste ayudó a que se les hiciera más fácil hablar sobre éste en tercera persona y así ver la influencia de éste en sus vidas, sus tácticas, sus maniobras y el como estaba impactando en sus relaciones con los adultos significativos y también con sus pares, y como ya se dijo, eliminando todo prejuicio con ellos mismos y los otros, permitiéndose explorar otros lados de sí mismos, como con los roles de género.

Como dice Morgan (2006), el juego, al ser una metáfora de la experiencia vivida, está menos constreñido por la lógica y moviliza al que juega, es decir al niño(a), a descifrar,

desentrañar y entender posibles significados nuevos, utilizando experiencias previas o no relatadas, recuerdos, razonamientos imaginarios y la creatividad, haciendo conexiones con su narrativa y estimulando su lenguaje interno. La metáfora ofrece solo implicaciones que son completadas por el que juega y se llenan en un inter juego entre lo posible y la creatividad en lo imaginario, lo que lleva a ensayar otras maneras posibles de actuar.

Es decir, el títere permitió generar un espacio de juego y metáfora, en donde los niños al jugar con sus muñecos y entre sus pares, pudieron encontrar nuevos significados y relatos alternativos, promoviendo en ellos la creatividad e imaginación para ensayar y co-construir posibles soluciones a su ‘problema’.

Es en ese momento, que a través de preguntas se dio el espacio para que surjan los acontecimientos extraordinarios o relatos alternativos, los cuales fueron empoderando a los niños y mostrándoles las capacidades que tienen. Y ahí en esa situación, en la que ellos sienten que tienen el control sobre el problema, se va generando un plan en que se incluye el juego como medio para crear una terapia accesible y lúdica que movilice, a los niños, en la resolución de los problemas. (Freeman, Epston y Lobovits, 2001)

Sólo que en este caso, no sólo fue un plan para cada uno, sino que también se utilizó el recurso grupal para darle cabida a una construcción colectiva de soluciones, que como ya se ha expuesto anteriormente tiene relación con el “Equipo Anti-Monstruo”.

Volviendo a hacer referencia a lo grupal, éste espacio es el que también instó a una construcción colectiva sobre soluciones, aportando aún más en la auto-eficacia y agenciamiento personal de los niños.

Como plantea Goffman (2006), es en la relación con el otro donde podemos revisar nuestros funcionamientos y transitar por experiencias novedosas. Considerando al grupo como un foro de reconocimiento y testificación diferente, un espacio confiable y seguro para el cambio.

En palabras de White (White y Epston, 1993; White, 2000, 2002a, 2002b, 2004) un grupo puede generar apertura a mirar con mayor facilidad los relatos dominantes, ponerlos en duda y en conjunto aportar a nuevas historias, dar cabida a lo extraordinario. Tal vez, el hecho de contrastarlo a nivel grupal, a ponerlo a jugar en lo colectivo con los relatos de los otros, en ese mismo momento, pueda surgir con más fuerza un verdadero espacio para co-crear un relato alternativo y quizás desde ahí hacer una re-autoría de sus vidas.

Pienso que, el hecho de que el grupo realizara un “Equipo Anti-Monstruo”, pone en evidencia estos conceptos, ya que sólo en un espacio grupal, que da cabida a la co-construcción y a la externalización, va a generar que los niños se organicen y puedan formar un colectivo que siga cumpliendo las funciones contenedoras y de apoyo del taller. Esto fue llevar a cabo una organización grupal fuera del espacio taller, empoderarse como sujetos y mantenerse siempre creando en conjunto soluciones, poniéndolas a prueba entre todos y ver cuales fueron las mejor y óptimas para cada uno.

Este “Equipo Anti-Monstruo” fue la culminación de éste proceso, y también fue una herramienta para la resolución de conflictos y buscar otras herramientas para la expresión y modulación de la rabia, y así “controlar el problema”.

Esto además fue ampliado a los padres y docente, al mostrarse en la ceremonia de definición, lo que dio espacio a que se involucraran los adultos.

d) La Ceremonia de Testigo Externo

La ceremonia de definición con testigo externo, fue una buena herramienta para dar cierre a un proceso grupal, ya que permitió disminuir las sensaciones de estigmatización con sus adultos significativos.

El objetivo primordial de esta actividad, es que el consultante al contar a otros su historia preferible de sí mismo, la persona pueda realizar una declaración de su identidad,

constituyéndola como válida al compartir historias sobre qué es importante para sus vidas. Así, los consultantes se experimentan a sí mismos y a sus historias preferibles como parte de una comunidad de reconocimiento. (Russell y Carey, 2004)

Esto permite que se dejen de lado los estigmas, porque, como dice White (1993) las personas, en este caso los adultos, que fueron testigos externos, debieron abandonar su intención de teorizar acerca de la “verdad” de los problemas de los niños, centrando su atención en la conversación, tomando conciencia de lo privilegiado de su lugar, no sólo porque han sido invitados a compartir un espacio de la vida de los niños, sino porque al estar en el papel de audiencia, forzosamente disfrutaban de una posición de poder inherente a los contextos terapéuticos. Es decir, los adultos debieron dejar sus pre-conceptos sobre los niños, abrirse a escuchar sin prejuicios y sacarse los estigmas que tenían contra ellos.

A diferencia de los cierres del HpV, en donde plantean una obra teatral que ya está previamente definida, que busca reforzar ideas que se han trabajado en el taller, pero no se le da cabida a que el propio estudiante defina que aprendió y que es lo que desea mostrar a los cuidadores. Desde el HpV igual se busca un reconocimiento y validación de lo positivo de los niños, se les entrega diplomas y se intenta mostrar las herramientas que cada uno posee, y que aprendieron. Sin embargo en una ceremonia de definición, primero, se sale del “típico” encuadre, al pedirle a los padres que escuchen desde otra mirada y que opinen sólo desde el sentir y sus propios recuerdos, pero sin emitir juicios sobre sus hijos. Esto abre ya un encuentro diferente en el cierre, permite que los adultos se muestren de otra manera, más dispuesta, más sensible y acorde a un momento en que sus hijos se sienten sumamente expuestos y vulnerables.

Es por esto que este hecho, abre una posibilidad a que; por un lado, los padres y profesores dejen de estigmatizar a los niños; y por otro que los niños dejen de sentirse estigmatizados, y puedan mostrar otros aspectos de sí mismos que se salen de las mismas categorías de todos los días, ampliando la mirada de los adultos y quizá así se logre que los niños sean más visualizados por estos.

CONCLUSIONES

Esta propuesta de taller enfocada en lo narrativo, permitió generar un espacio diferente, en el que los niños no sólo pudiesen conocer y trabajar sus emociones, como en cualquier taller preventivo del P-HpV, sino que además este espacio contribuyó a crear relaciones más sanas entre los niños, con más respeto y escucha.

Esto además aportó a que el grupo de niños, se consolidara, generando un lazo importante, trasladando el grupo de apoyo a otros espacios y empezaron a crear vínculos en el contexto de la escuela, dentro y fuera del aula, formando un soporte comunitario entre los niños, que aportaban con ideas, compañía y apoyo en momentos de dificultad respecto de sus problemas, inventando el “Equipo Anti-Monstruo”.

Este equipo, pudo ser ampliado a los adultos significativos como profesora jefa y cuidadores (padres, madres, abuelas), lo que permitió una red de apoyo y contención más amplia, logrando que las contribuciones del taller continuaran fuera de éste. Esto es lo que se denomina generar empoderamiento y auto-agenciamiento en los niños, ya que éstos no necesitan del terapeuta o del taller para seguir avanzando, logran encontrar sus propias herramientas y recursos, no sólo en sí mismos sino que también en su entorno, permitiéndose resolver conflictos de otras maneras a como venían haciéndolo, con mayor autonomía y creatividad.

El que los niños se sintieran empoderados, les da la sensación de que son capaces de superar sus dificultades, de sentirse mejor con ellos mismos, aumentar su autoestima y su sensación de auto-eficacia.

Además el compartir estas herramientas y espacio contendor con los principales adultos de sus vidas, como lo fue por medio de la ceremonia de definición, puede disminuir la estigmatización, ya que éstos los empiezan a ver de otra forma, sin centrarse en los

problemas y en sus conductas disruptivas, pudiendo ver lo positivo, las cualidades y recursos que tienen cada niño.

En cuanto a la relación con ‘el problema’, se pudo observar un cambio importante en la actitud y emociones de los niños respecto de éste, principalmente gracias a la externalización del ‘problema’ como un personaje-títere, ya que esto permitió alejarse del problema, dejar de sentirse tan identificados con éste, y por lo tanto lograr que pudiesen conocer los mecanismos de funcionamiento del problema y buscar soluciones creativas para detenerlo.

Al estar ‘el problema’ relacionado con aspectos emocionales, se pudo trabajar sobre maneras asertivas de la expresión y modulación de la rabia, ayudando a los niños a encontrar otras formas de resolver los conflictos que no sea sólo a través de la agresividad y la violencia.

Además el plantear el taller desde un enfoque narrativo, permitió el poder observar constructos sociales impuestos respecto de los roles de género, y como los niños mostraban relatos dominantes respecto de esto. Esta situación permitió deconstruir y contrastar estas ideas dominantes sobre los roles de género, logrando que los niños pudieran dejar de encasillarse y tener más libertades en sus acciones y expresiones, tanto en actividades como: “el jugar fútbol hombres y mujeres”, como la expresión emocional sin prejuicios, es decir los hombre si pueden llorar y las mujeres pueden ser agresivas y nada de eso está mal.

Estos resultados demostraron que el enfoque narrativo, sin importar si se utiliza para intervenciones individuales o grupales, puede ofrecer una mirada a los terapeutas hacia los consultantes, que nos permite librarnos de pre-conceptos, invitándonos a despojarnos de nuestro rol profesional para no ejercer ese poder implícito que se encuentra en nuestras etiquetas profesionales, dándole así la oportunidad a las personas de expresarse sin temor a sentirse juzgadas.

Esto sin duda fue el pie inicial que permitió los beneficios de este taller, ya que la disposición de los terapeutas fue intencionalmente diferente respecto a otros profesionales de salud, o incluso a la mía habitualmente. En este taller intentamos con mucha más conciencia ofrecerles un espacio libre de estigmatización a estos niños.

Creo que eso se pudo observar en los resultados alcanzados, que sin duda van mucho más allá de lo que yo esperaba.

El que se formara un “Equipo Anti-Monstruos”, fue como un de grupo de autoayuda o un colectivo entre los niños, el cual demuestra el impacto que se generó en esta conformación grupal.

Sin duda el que esto ocurriera fue gracias al enfoque narrativo, que impulsa a las personas en su agenciamiento personal, y el que los niños logaran unirse y armar un grupo fuera del taller, es prueba fehaciente de que lo narrativo funciona y puede generar cambios en la vida de las personas, independientemente del formato.

Se encuentra que sería importante poder ver las repercusiones de esta conformación grupal en el tiempo, si siguen apoyándose o no, y cual es el impacto de eso en la vida de los niños. Creo que un siguiente estudio podría mirar como este colectivo, formado por los niños, se siguió situando y realizando dentro de la escuela, ver si los adultos significativos supieron aprovechar esta instancia para también cambiar algunos aspectos de la relación entre ellos.

Pienso que el aspecto de la relación entre los adultos y los niños, es lo que más se debería trabajar, ya que como se vio en la investigación, es ésta la que tiene más dificultades y la que genera los principales problemas de los niños.

Quizás es importante pensar sobre las posibilidades de generar mayores instancias para reunir a los cuidadores con los estudiantes, y que se pueda utilizar el enfoque

narrativo en el Programa Habilidades para la Vida, e intervenir con los padres y docentes de ese modo, para disminuir la estigmatización y buscar otras soluciones a los problemas que tienen los adultos con las conductas disruptivas de los niños, sin seguir repitiendo los mismos patrones de siempre.

Esa es una de las principales dificultades del programa HpV, el trabajo con los cuidadores de los niños, principalmente por la poca asistencia y participación de los padres y madres al ser citados a sesiones o entrevistas, lo que hace que se vea mermado el trabajo con éstos y los niños.

Esta situación puede estar relacionada a dos factores, uno es el horario en que son citados, que corresponde al horario que a escuela permite, que dependiendo de éstas sólo se puede hasta las 18:00 horas, lo que implica que si los padres trabajan no pueden asistir.

Segundo el hecho de que las entrevistas sean dentro de la escuela, puede ser un factor que influya, ya que al menos en el caso de estos niños, que presentan conductas disruptivas, es muy probable que sean citados constantemente para quejarse de ellos y los apoderados ya no quieren seguir escuchando quejas.

Pero sin duda, es muy relevante que los talleres preventivos del programa habilidades para la vida, contemplen aún más el trabajo con los cuidadores, y no sólo este tipo de taller, sino cualquier que sea con niños, debe considerar el trabajo con los adultos significativos, para que así cualquier resultado en las sesiones pueda seguir existiendo y avanzando en los otros contextos.

Pienso que como Programa HpV, deben hacerse cargo de esta dificultad y buscar otros modos de intervenir e insistir en la presencia de los adultos no sólo en los talleres preventivos, y aprovechar el trabajo que ya se hace en la escuela para generar intervenciones más profundas con los docentes y aportar en la no estigmatización hacia los estudiantes.

Es importante que el programa haga los esfuerzos de replantearse el como se están realizando las cosas y ver de que otras maneras es viable realizar las intervenciones sin generar mayor daño a los niños que ya presentan varias situaciones conflictivas.

Encuentro que está bien que se intervenga en las escuelas, este es un espacio que debe ser seguro y contenedor para los estudiantes, ya que muchas veces el hogar no otorga esta seguridad, y el HpV es sin duda un programa que apoya los establecimientos educacionales en pro de sus estudiantes, pero a veces el trabajo se ve mermado por el tipo de intervención o por los mismos docentes, perjudicando finalmente a los niños. Quizás una buena solución sería poder aumentar la cantidad de ejecutores para que haya un ejecutor por escuela, y así dedicarse profundamente a cada detalle del programa y de la institución, generando más lazos con los niños y los docentes y quizás también, de este modo, ganarse la confianza de los apoderados que son los que menos ven a los ejecutores del HpV en las escuelas.

Además, utilizar la mirada y herramientas que nos otorga la Terapia Narrativa, que nos invita a cuestionarnos desde nuestro rol hasta la forma de intervenir, se pueden nutrir aspectos del programa, que en estos momentos no se están aprovechando.

Tomar por ejemplo la ceremonia de definición, utilizar esta herramienta en las escuelas desde el programa, haciendo que una actividad de cierre, pueda a la vez ser una intervención que apoye el bienestar de los estudiantes, que puedan ser validados y sacarse las etiquetas que viven constantemente en el contexto educativo y dar un espacio de mayor cuidado y contención.

Respecto a los niños, lo único que desean es ser visualizados, tratados como personas y que se les escuche y se les respete como cualquier ser humano. Que se les de los espacio para conocerlos, para que ellos mismos puedan investigar sobre sus recursos y herramientas, nutrirlos con confianza y seguridad para que no tengan temor de ir a mirarse y mirar el mundo.

Permitirles que construyan sus propias soluciones y estrategias, que se les de la oportunidad de hablar y mostrar sus ideas, que son siempre creativas y asombrosas. Todavía como sociedad nos falta mucho para ver a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.

Nuestra labor como psicólogos infantiles es apoyar estos procesos, ser los adultos que los niños necesitan, mostrar sus pensamientos, sus creaciones y ayudar a que otros adultos puedan visualizarlos también.

Esta investigación fue para ellos, para mostrar un pedacito de sí mismos a otros adultos y que puedan conocer que piensan de sus problemas, de sí mismos, de los adultos y de las grandes capacidades que tienen para solucionar problemas e idear estrategias.

BIBLIOGRAFÍA

1. Barragán, Y. (2008) El niño estigmatizado, una vertiente actual del “incorregible”. Revista Katharsis, N°5, Enero-Junio. Páginas 116 a la 126. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5527369.pdf>
2. Berger, P. y Luckmann, T. (1997) La construcción social de la realidad, Buenos Aires: Amorrortu, Col. Biblioteca de Sociología.
3. Campillo, M. (2013) “Terapia Narrativa de Juego”. Revista de Psicología: Procesos Psicológicos y Sociales. Facultad de Psicología Xalapa. Universidad Veracruzana. Extraído de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/09/Terapia-narrativa-de-juego.pdf>
4. Campillo, M. & Villegas, E. (2016) “Innovaciones En Terapia Narrativa con el Árbol de la vida: Intervención con Jóvenes que se cortan la piel”. Revista de Psicología: Procesos Psicológicos y Sociales. Facultad de Psicología Xalapa. Universidad Veracruzana.
5. Cuevas, M. (2016) “Infancia Contemporánea: Tensiones en el ejercicio de la Parentalidad” Tesis de Magíster. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Programa Doctorado en Psicología.
6. Di Napoli, P. (2013) “Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos.” Propuesta Educativa Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol 1 – Págs 43 a 50. FLACSO Argentina. ISSN 1995- 7785

7. Foucault, M. (1988) *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología Vol. 50, No. 3 (Jul. - Sep. 1988), pp. 3-20. Published by: [Universidad Nacional Autónoma de México](#) DOI: 10.2307/3540551
8. Freeman, J., Epston, D., Lobovits, D. (2001) *Terapia Narrativa para Niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Editorial Paidós.
9. George, M., Squicciarini, A.M., Zapata, R., Guzmán, M.P., Hartley, M. & Silva, C. (2004) “Detección Precoz de Factores de Riesgo de Salud Mental en Escolares.” Vol. XIII, No 2: Pág. 9-20. Revista de Psicología de la Universidad de Chile.
10. George, M., Guzmán J., Guzmán, M.P., Hartley, M. & Squicciarini, A.M. (2008). Manual de apoyo técnico-metodológico. Talleres preventivos Programa Habilidades para la Vida Junaeb. Santiago: Junaeb.
11. George, M., Guzmán J., Flotts, M. , Squicciarini, A.M. & Guzmán, M.P. (2012) Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional. Vol. 21, No 2, diciembre 2012: Pág. 55-81. Revista de Psicología de la Universidad de Chile.
12. Giménez, G. (2012) El problema de la generalización en los estudios de caso. Revista Cultura y Representaciones Sociales, Año 7, Número 13. Pp 40-62. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/32999/30233>
13. Goffman, E. (2001). La presentación de la persona en la Vida Cotidiana. México: Amorrortu Editores.
14. Goffman, E. (2006). Estigma: la identidad deteriorada. México: Amorrortu Editores.

15. JUNAEB (2006). Un aporte al bienestar de la Comunidad Educativa. Unidad de Salud del Estudiante, Programa Habilidades para la vida. Disponible en: <http://www.junaeb.cl/habilidadespara-la-vida>
16. JUNAEB (2016) Orientaciones Técnico/ Metodológicas Talleres Preventivos Habilidades para la Vida I. Disponible en: <http://www.junaeb.cl/habilidadespara-la-vida>
17. JUNAEB (2008) Manual de apoyo técnico-metodológico Talleres Preventivos Programa Habilidades para la Vida. Salud del Estudiante. Disponible en: <http://www.junaeb.cl/habilidadespara-la-vida>
18. Leal, F. (2005) Lo Psicosocial En Contextos Educativos: Consideraciones Conceptuales y Empíricas a Partir de una Experiencia en Liceos de Alta Vulnerabilidad. Límite. Revista de Filosofía y Psicología No 12, 2005. pp. 51-104 ISSN 0718-1361
19. Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A., Simonsohn, A., Vargas, B. & Guzmán, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. Psicoperspectivas, 14(1), 31-41. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-508
20. MINEDUC (2018) “Ley: Aula Segura”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
21. MINSAL (2017) Plan Nacional de Salud Mental 2017-2025. Ministerio de Salud. Gobierno de Chile.

22. Morgan, A. 2000: What is narrative therapy? An easy-to-read introduction. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
23. Morgan, A. (2006). *Once upon a Time...Narrative Therapy with Children and their families*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
24. Neiret, S.N. (2016). Estigmatizaciones en la escuela secundaria basadas en la clase social de origen. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1293/te.1293.pdf>
25. Rico Norman, D. (2012). Terapia narrativa y cuentos terapéuticos. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 8. En: <http://www.uv.mx/psicologia/revista-electronica-procesos-psicologicos-y-sociales/articulos-publicados-vol-8-ano-2012/>
26. Ruiz, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Capítulo 2. España, Universidad de Deusto, 4º Edición.
27. Russell, S. y Carey, M. (2004). *Narrative therapy: responding to your questions*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
28. Soutullo, C., Díaz, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
29. Serebrinsky, H. (2012) Psicoterapia de Grupo. Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” En línea, año 2012, N° 10 (Agosto). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545462001>

30. Speedy, J. (2005). Using therapeutic documents in narrative therapy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33, 283-298.
31. White, M. y Epston, D. (1993) *Medios narrativos para fines terapéuticos*, Barcelona: Paidós.
32. White, M. (2002a) *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*, España: Gedisa.
33. White, M. (2002b) *Re-escribir la vida: entrevistas y ensayos*, Barcelona: Gedisa.
34. White, M. (2004) *Guías para una terapia familiar sistémica*, España: Gedisa, 2ª reimpresión.
35. White, M. & Morgan, A. (2006). *Narrative Therapy with Children and their families*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
36. Yin, R.K.(2009) *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: SAGE Publications.
37. Zamorano, C. (2014) Consideraciones conceptuales en Francisco Varela para una clínica relacional del sentido. Tesis Doctoral, Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Programa Doctorado en Psicología.
38. Zlachevsky, A. (2003) Psicoterapia Sistémica Centrada en Narrativas: Una Aproximación. *Revista Límite* No 10, 2003.

ANEXOS

DISEÑO DEL TALLER PREVENTIVO

Fase 1. Reconocimiento e integración grupal

Sesión 1:

Objetivo: Conocer a los participantes y conformación grupal

Materiales:

- Papelógrafo con un dibujo de un campo
- Plumones
- Lápices de colores
- Papel tamaño carta
- Tijeras
- Pegamento
- Pelota.

Recibimiento y Saludo: (15 minutos) Se les pide a los niños y niñas que se sienten en círculo. Se comienza con la presentación de las terapeutas, encuadre respecto de las sesiones y sobre las razones de porque se encuentran en el dispositivo grupal.

Se les pregunta a los niños y niñas cual es el motivo que ellos creen que están ahí, que les gustaría trabajar y se les plante ¿Cuál creen que es ‘el problema’ para ellos?

Se crea un tablero con las normas del taller, las cuales serán construidas en conjunto con los niños y niñas. (utilizando el papelógrafo)

Los niños y niñas le ponen un nombre a su taller, que surja desde el acuerdo grupal, y en base a sus características individuales y colectivas.

Rompe Hielo: (5 minutos) Presentación del taller a través de dinámica lúdica. Se les explica que hay una pelota, y que cuando reciban la pelota deben decir su nombre, y luego deben lanzar la pelota a otro compañero. Una vez que todos pasan por la dinámica, se

cambia la instrucción diciendo que ahora deben decir nombre de la persona a la cual le tiran la pelota, y así hasta que todos pasen.

Actividad de Transición: Se realizan técnicas corporales y de respiración, para centrarlos después de una actividad de mucho movimiento, para calmarlos y predisponerlos a trabajar en la actividad central. Esta puede ir acompañada de movimientos y música. (Posturas de yoga, mantras, mudras... etc.).

Actividad Central: Se les pide a los niños y niñas que escojan un animal con el que se identifican. Se les pasa una hoja blanca y lápices de colores y se les invita a dibujar ese animal, reflexionando sobre las cualidades y aspectos negativos de ese animal que los representa.

Con esta actividad se busca rescatar las narrativas sobre sí mismos y los posibles relatos saturados del 'problema'.

Cierre: Reflexión sobre la actividad de hoy, ¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron?, ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?.

Sesión 2:

Objetivo: Conocer a los participantes y conformación grupal. Conocerse a ellos mismos.

Materiales:

- Revistas
- Canastas o Cajas
- Papelógrafo o cartulina
- Lápices de colores
- Papel entretenido
- Papel lustre
- Escarcha
- Pegamento
- Diversos tipos de papeles

Recibimiento y Saludo: En cada sesión se saludará, sentándose en círculo, conversando sobre como se sienten hoy, se repasarán las normas y se hablará sobre la sesión anterior y se darán las indicaciones y objetivos de la sesión actual.

Rompe Hielo: Se forman dos equipos, se les pasan revistas y se les invita a en conjunto hacer una cantidad de pelotas con el papel de las revistas. Se forman dos filas y cada equipo debe ir uno a uno lanzando pelotas de papel a una canasta durante un tiempo determinado. La regla es que el último de la fila debe pasar la pelota al de adelante en la mano y éste a su vez se la pasa al otro que esté adelante, y así hasta el primero de la fila y ahí recién lanzar. El equipo que inserte más pelotas gana.

Actividad de Transición: Se realizan técnicas corporales y de respiración, para centrarlos después de una actividad de mucho movimiento, para calmarlos y predisponerlos a trabajar en la actividad central. Esta puede ir acompañada de movimientos y música. (Posturas de yoga, mantras, mudras... etc.).

Actividad Central: Cuento sobre los monstruos internos y nuestras voces. (ANEXO) Se les lee el cuento de “Alfonsino y su monstruo”, sin leerles el final para que puedan ellos construir el final de la historia.

Se les pide que se junten en dos grupos de cuatro para conversar sobre el cuento, y que entre ellos logren crear el final de la historia y luego lo presenten.

Se les debe realizar preguntas para que reflexionen sobre ellos y sus propias historias y problemáticas.

Con esta actividad se busca que los niños y niñas logren externalizar ‘el problema’, al escuchar un cuento que habla de forma externalizantes.

Cierre: Reflexión sobre la actividad de hoy, ¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron?, ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?.

Fase 2. Identidad y autonomía

Sesión 3:

Objetivo: Conocerse a sí mismos.

Materiales:

- Diferentes tipos de papeles.
- Témperas
- Pinceles
- Tijeras
- Pegamento
- Cartulina y papelógrafo
- Lápices de colores
- Pajitas

Recibimiento y Saludo: En cada sesión se saludará, sentándose en círculo, conversando sobre como se sienten hoy, se repasarán las normas y se hablará sobre la sesión anterior y se darán las indicaciones y objetivos de la sesión actual.

Rompe Hielo: Se les entrega una pajita a cada uno, y sobre una mesa se colocan tiritas de papeles doblados como gusanitos. Cada uno debe soplar a través de la pajita para lograr que el papel avance y llegue a la meta.

Actividad de Transición: Se realizan técnicas corporales y de respiración, para centrarlos después de una actividad de mucho movimiento, para calmarlos y predisponerlos a trabajar en la actividad central. Esta puede ir acompañada de movimientos y música. (Posturas de yoga, mantras, mudras... etc.).

Actividad Central: Primer acercamiento a crear el personaje en base a externalizar 'el problema'. Creación de personaje en dibujo, ver sus características y ponerle nombre. Se

les da la consigna de que recuerden cual era ‘el problema’ que ellos describieron en la primera sesión, y en base al cuento leído la sesión anterior, deben crear un personaje que represente ese ‘problema’.

Se les pide que le pongan un nombre y que lo dibujen.

Cierre: Reflexión sobre la actividad de hoy, ¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron?, ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?.

Sesión 4:

Objetivo: Conocerse a sí mismos.

Materiales:

- Goma Eva
- Escarcha
- Pegamento
- Tijeras
- Papel volantín
- Papel entretenido
- Papel crepé
- Cartulina blanca
- Cartulinas de colores

Recibimiento y Saludo: En cada sesión se saludará, sentándose en círculo, conversando sobre como se sienten hoy, se repasarán las normas y se hablará sobre la sesión anterior y se darán las indicaciones y objetivos de la sesión actual.

Rompe Hielo y Actividad de Transición: Se realizan técnicas corporales y de respiración, para centrarlos después de una actividad de mucho movimiento, para calmarlos y predisponerlos a trabajar en la actividad central. Esta puede ir acompañada de movimientos y música. (Posturas de yoga, mantras, mudras... etc.).

Actividad Central: Creación del personaje dibujado en la sesión anterior, en títere, indagar más sobre las características de este personaje, por medio de la conversación externalizante. En esta sesión se espera que durante la creación del personaje de forma física se vaya indagando sobre sus narrativas saturadas del problema, e ir conociendo más sobre sí mismos, buscando relatos alternativos, que muestren sus habilidades y recursos.

Cierre: Reflexión sobre la actividad de hoy, ¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron?, ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?.

Fase 3. Las Emociones

Sesión 5:

Objetivo: Potenciar una adecuada expresión y modulación emocional.

Materiales:

- Goma Eva
- Escarcha
- Pegamento
- Tijeras
- Papel volantín
- Papel entretenido
- Papel crepé
- Cartulina blanca
- Cartulinas de colores

Recibimiento y Saludo: En cada sesión se saludará, sentándose en círculo, conversando sobre como se sienten hoy, se repasarán las normas y se hablará sobre la sesión anterior y se darán las indicaciones y objetivos de la sesión actual.

Rompe Hielo y Actividad de Transición: Se realizan técnicas corporales y de respiración, para centrarlos después de una actividad de mucho movimiento, para calmarlos y

predisponerlos a trabajar en la actividad central. Esta puede ir acompañada de movimientos y música. (Posturas de yoga, mantras, mudras... etc.).

Actividad Central: Continuar en la construcción del títere e Indagar más en las emociones del personaje y de ellos mismos en relación a sus dificultades y sus recursos. ¿Cómo vive las emociones? ¿Qué cosas siente? Siempre desde una conversación externalizante.

En esta sesión se espera que durante la creación del personaje de forma física se vaya indagando sobre sus narrativas saturadas del problema, e ir conociendo más sobre sí mismos, buscando relatos alternativos, que muestren sus habilidades y recursos.

Cierre: Reflexión sobre la actividad de hoy, ¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron?, ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?.

Sesión 6:

Objetivo: Potenciar una adecuada expresión y modulación emocional.

Materiales:

- Goma Eva
- Escarcha
- Pegamento
- Tijeras
- Papel volantín
- Papel entretenido
- Papel crepé
- Cartulina blanca
- Cartulinas de colores
- Los títeres

Recibimiento y Saludo: En cada sesión se saludará, sentándose en círculo, conversando sobre como se sienten hoy, se repasarán las normas y se hablará sobre la sesión anterior y se darán las indicaciones y objetivos de la sesión actual.

Rompe Hielo y Actividad de Transición: Se realizan técnicas corporales y de respiración, para centrarlos después de una actividad de mucho movimiento, para calmarlos y predisponerlos a trabajar en la actividad central. Esta puede ir acompañada de movimientos y música. (Posturas de yoga, mantras, mudras... etc.).

Actividad Central: Una vez finalizados los títeres, se realiza una presentación de los títeres y de sus monstruos a sus compañeros de taller. Se les pide que hablen de sus monstruos externalizadamente, siempre en tercera persona.

Eso sirve para darle espacio a cada uno de poder conversar externalizadamente y que surjan más relatos sobre sí mismos, dándoles oportunidad a los compañeros de también preguntar y construir nuevas narrativas, e incentivar la escucha y el respeto.

Cierre: Reflexión sobre la actividad de hoy, ¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron?, ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?.

Fase 4. Resolución de conflictos

Sesión 7:

Objetivo: Conocerse ante conflictos

Materiales:

- Goma Eva
- Escarcha
- Pegamento
- Tijeras
- Papel volantín
- Papel entretenido
- Papel crepé
- Cartulina blanca
- Cartulinas de colores
- Los títeres

Recibimiento y Saludo: En cada sesión se saludará, sentándose en círculo, conversando sobre como se sienten hoy, se repasarán las normas y se hablará sobre la sesión anterior y se darán las indicaciones y objetivos de la sesión actual.

Rompe Hielo y Actividad de Transición: Se realizan técnicas corporales y de respiración, para centrarlos después de una actividad de mucho movimiento, para calmarlos y predisponerlos a trabajar en la actividad central. Esta puede ir acompañada de movimientos y música. (Posturas de yoga, mantras, mudras... etc.).

Actividad Central: Se continúa la presentación de los títeres y de sus monstruos a sus compañeros de taller por medio de una conversación externalizante ¿Cómo es el personaje para resolver conflictos? ¿Cuándo sirve cuando no? Se vislumbran Estrategias más claras para combatir al personaje externalizado.

Eso sirve para darle espacio a cada uno de poder conversar externalizadamente y que surjan más relatos sobre sí mismos e historias alternativas, dándoles oportunidad a los compañeros de también preguntar y construir nuevas narrativas, e incentivar la escucha y el respeto.

Cierre: Reflexión sobre la actividad de hoy, ¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron?, ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?.

Sesión 8:

Objetivo: Conocer estrategias para enfrentar situaciones conflictivas.

Materiales:

- Goma Eva
- Escarcha
- Pegamento
- Tijeras
- Papel volantín
- Papel entretenido
- Papel crepé
- Cartulina blanca

- Cartulinas de colores
- Los títeres

Recibimiento y Saludo: En cada sesión se saludará, sentándose en círculo, conversando sobre como se sienten hoy, se repasarán las normas y se hablará sobre la sesión anterior y se darán las indicaciones y objetivos de la sesión actual.

Rompe Hielo y Actividad de Transición: Se realizan técnicas corporales y de respiración, para centrarlos después de una actividad de mucho movimiento, para calmarlos y predisponerlos a trabajar en la actividad central. Esta puede ir acompañada de movimientos y música. (Posturas de yoga, mantras, mudras... etc.).

Actividad Central: Se comienzan a escribir y preparar los guiones para la presentación final de sus personajes y la ceremonia de testigo externo. A cada niño y niña se le pide que prepare su historia para ser presentada, que es lo que han aprendido sobre su personaje y sobre sí mismos. Se les invita a reflexionar ¿Cómo las estrategias que han escogido para vencer a sus monstruos les ha ayudado para resolver situaciones conflictivas?

Cierre: Reflexión sobre la actividad de hoy, ¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron?, ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?.

Fase 5. Integración y cierre

Sesión 9:

Objetivo: Integración de los aprendizajes

Materiales:

Recibimiento y Saludo: En cada sesión se saludará, sentándose en círculo, conversando sobre como se sienten hoy, se repasarán las normas y se hablará sobre la sesión anterior y se darán las indicaciones y objetivos de la sesión actual.

Rompe Hielo y Actividad de Transición: Se realizan técnicas corporales y de respiración, para centrarlos después de una actividad de mucho movimiento, para calmarlos y predisponerlos a trabajar en la actividad central. Esta puede ir acompañada de movimientos y música. (Posturas de yoga, mantras, mudras... etc.).

Actividad Central: Se continua con la escritura y preparación de los guiones para la presentación final de sus personajes. A cada niño y niña se le pide que prepare su historia para ser presentada, escogiendo su historia preferida de sí mismos.

Cierre: Reflexión sobre la actividad de hoy, ¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron?, ¿Cómo se van de la sesión? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó?.

Sesión 10:

Objetivo: Cierre e integración del proceso grupal.

Materiales:

- Telón
- Escenario
- Mesas
- Sillas
- Títeres
- Diplomas
- Comida para picar
- Líquidos como bebidas

Recibimiento y Saludo: En cada sesión se saludará, sentándose en círculo, conversando sobre como se sienten hoy. Antes de comenzar se hablará con los niños sobre lo que va a pasar hoy. Se hace un pequeño recorrido por el proceso para mostrarles como se llegó hasta aquí. Se conversan las “reglas” de la ceremonia que se realizará.

Actividad Central: Presentación obra de títeres frente a padres, apoderados y profesora jefe de los niños. Luego de la pequeña presentación teatral, cada niño pasará adelante y contará su historia favorita de sí mismo, dando paso a la Ceremonia de Testigo Externo.

Se da las indicaciones de que nadie puede opinar sobre lo que los niños y niñas digan, si no sobre lo que sintieron o que les recordó de sus vidas, siempre teniendo en cuenta decir cosas que no hagan daño ni miren en menos los procesos de los niños.

Acá las terapeutas deberán moderar la sesión y ser mediadores, estando atentos a que los comentarios del “público” sean pertinentes.

Al finalizar, se les entrega un diploma por haber participado del taller y con una cualidad de cada uno de los niños y niñas.

Referencias:

Cada sesión fue realizada con los lineamientos técnicos de junaeb, pero con un enfoque de la Terapia Narrativa tomando en cuenta el marco teórico de esta investigación, basándose principalmente en White, M. y Epston, D. (1993) *Medios narrativos para fines terapéuticos*, Freeman, J., Epston, D., Lobovits, D. (2001) *Terapia Narrativa para Niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego.*, White, M. & Morgan, A. (2006). *Narrative Therapy with Children and their families* y Campillo, M. (2013) *Terapia Narrativa de Juego*, ya que todos muestran actividades y formas de trabajar con niños la externalización.

Para la ceremonia de Testigo externo se utilizó el texto de Russell, S. y Carey, M. (2004). *Narrative therapy: responding to your questions.*

LAS VOCES DE NUESTROS MONSTRUOS

Les voy a contar sobre la historia de 8 monstruos que habitaban dentro de niños y niñas con 8 años de edad. Estos monstruos les hacían hacer “cosas malas” cada vez que ellos se enojaban o a veces incluso cuando estaban tristes o con un poco de ambas emociones, pero cada uno era especial, único, y funcionaba de forma particular según cada niño.

Uno de los monstruos se llama Goldi, vive dentro de una niña. Goldi es muy sensible a los comentarios de los demás, le gusta estar sola para que nadie la moleste, ya que si alguien hoza en molestarla, ella saca lo peor de sí, incitando a la niña a que le pegue a los demás, los insulte o incluso una vez mordió a alguien. Goldi tiene una corona de espinas, es completamente puntiaguda y tiene una espada, así de esa forma se protege y ataca a las personas que quieren hacerle daño. El gran sueño de Goldi es que a la niña a la que habita, la cambien de colegio, así que por eso hace que la regañen, para que la saquen de ese lugar que no le gusta. Les presento a Goldi:



Existe también Momo, este monstruo tiene sentimientos que lo abruma y que lo confunden. Por un lado quiere poder ser amigo de todos, pero es torpe en eso, que finalmente hace que todos lo molesten. Eso lo enoja tanto que prefiere asustarlos a todos, sacando toda su rabia pegándole a los demás, alejándolos aún más y él prefiere esconderse en su casa junto a su Tablet o celular y no tener que lidiar con sus compañeros. Una vez incluso se arrancó la boca para no tener que conversar con nadie de su alrededor. Aun que le cueste mucho admitirlo, su principal sueño es tener amigos de verdad.

Este es Momo:



Godzila Rey, es un dinosaurio pero que también es rey, tiene mucha fuerza, puede aplastarlos a todos, pero también es juguetón, le gusta hacerle bromas a las personas, tanto así que a veces exagera un poco y termina lastimando a sus amigos aunque no quisiera. Sin embargo es muy protector y suele ser muy agresivo si ve que alguien trata mal a la gente que quiere. Es muy valiente, cariñoso y muy hábil en los deportes, pero no le gusta que siempre lo anden criticando por ser a veces agresivo, molesto y juguetón, él en realidad sólo quiere que sus papás pasen más tiempo con él.

Este es Godzila Rey:



La Diabla es una monstrea muy astuta, le gusta mucho hacer molestar a otros niños y pegarle a las personas, en especial a aquellas que la molestan. A veces se aburre muy fácilmente, especialmente en clases y hace que los demás se distraigan, se muevan o hablen, y no hagan las actividades de la escuela. Tiene un tridente para defenderse y clavárselo a los demás. No le gusta estar sola y quisiera que sus papás estuvieran más tiempo con ella y no trabajando.

Esta es La Diabla:



Master es un zombie robot, siempre que se enoja hace que todos peleen, le pega a sus hermanos, y no le gusta perder en el playstation, cuando pierde, lo tira lejos y lo rompe. El Master es 100% malo, no tiene cosas buenas. Su súper poder es el hielo, y a veces congela a otras personas para que no hagan nada, congelando incluso a su dueño, y no lo deja expresar sus emociones. Lo que más quiere es defender a su dueño, y que dejen de compararlo con otras personas.

Este es Master:



Joaquín es azul, tiene el pelo morado y tiene muchos poderes. A veces tira fuego dentro de la mente de su niño, para que ataque, lo invade de fuego, y así lo hace pelear, principalmente para protegerlo. Con quien más se enoja es con las hermanas y compañeros de su niño, que lo molestan.

Este es Joaquín:



Jet es como un monstruo de las nieves, su piel es azul pero tiene pelo blanco por todo su cuerpo que no deja ver su piel. Tiene poder de hielo para congelar o para herir, él vive en la Antártida pero antes vivía en la Antártica cuando era más chico. También tiene una capa con piel de oso, además de ponerse eso, él se puso el nombre jet, porque sus padres no le pusieron ningún nombre y tiene patines de hielo. Cuando él se enoja, controla el cuerpo de su niño, y lo hace hacer cosas malas como empujar, golpear, morder. Cuando se enoja mucho pierde la paciencia y no piensa en nada, sólo en defenderse y hacer daño.

Este es Jet:



El Diablo, es como la rabia y la frustración, se llena de fuego e inunda todo con sus llamas. Hace que todos exploten en rabia, controla a las personas, y las hace hacer cosas malas, como golpear todo, tirar las mesas lejos, gritar, romper, pegar combos y perder el control, en especial en momentos que las cosas no salen como él quisiera. Le gustaría controlar todo todo, para que así las cosas pasen como él quiere y no sucedan cosas malas. Su súper poder además del fuego es su súper inteligencia y con ella intenta que todos lo quieran, pero cuando eso no sale de acuerdo al plan, explota.

Este es El Diablo:



Todos estos monstruos, y sus dueños, se conocieron en un extraño taller. Al principio no eran amigos, y de hecho, todos peleaban entre ellos. Un día casi destruyen la escuela con tantas peleas entre esos monstruos.

Un día que ya se sentían cansados de pasarlo mal por esos monstruos, los dueños de estos 8 malignos monstruos se unieron en un equipo Anti-monstruo, y juntos buscaron formas de poder destruirlos lentamente.

Cada niño empezó por compartir las cosas que le servían para calmar o bajar los poderes de sus monstruos.

Unos se dieron cuenta que al mojarse la cara y respirar profundamente, los monstruos pierden la fuerza de sus poderes. Otros, contando hasta 20 logran que el fuego baje y así se calman. Algunos se ponen a dormir o a correr, o a conversar con sus compañero de al lado a ver si así el monstruo deja de molestarlo.

Un día uno de los niños estaba muy enojado, y su monstruo también, estaba a punto de explotar, así que miró a otro niño del equipo Anti-monstruo, y juntos pudieron derrotarlo con sus mentes, evitando un desastre.

Con esto se percataron, que pueden pedir ayuda entre ellos para derrotar a esos monstruos. Juntos pueden ayudar a que el otro se calme y que no lo domine en clases.

Después de varios intentos se dieron cuenta que lo que más debilita a los monstruos es la alegría, la compañía y el amor. Cada vez que todos estaban siendo controlados por sus monstruos y pedían ayuda a alguien del equipo, o a un familiar o amigo, el monstruo perdía absolutamente su poder, y más aún si se ponían a jugar, si reían o si la persona que los ayudaba les hablaba con cariño. El estar acompañado es lo que más ayuda a que el monstruo pierda su fuerza.

Es por esto que los niños decidieron que el equipo anti-monstruo creciera, compartirlo con sus amigos más cercanos, sus familias y la profesora jefe de su curso, para así pedir ayuda en cualquier momento.

Los niños piensan que quizás esos monstruos en realidad se sienten solos, y que sólo querían que sus dueños estuvieran acompañados y felices. Se dieron cuenta que estos monstruos realmente no son malos, sus intenciones eran buenas, proteger a sus niños, pero les traían muchos problemas. Por eso estos inteligentes y capaces niños, le dieron las gracias a sus monstruos, los abrazaron y les pidieron que dejaran de estar en sus vidas, y le abrieron los brazos a nuevos amigos y nuevas estrategias para evitar problemas y ser más felices.

CUENTO: EL MONSTRUITO DE ALFONSINO

(por: Fernanda López Valencia / 2018)

Había una vez un niño llamado Alfonsino, que tenía 9 años, y vivía en la comuna de San Ramón. Era un niño muy alegre, que le encantaba el fútbol y el poder jugar con sus amigos a la escondida, a las bolitas, a la pinta y al cachipun alemán.

Alfonsino vive en una casa con su familia: su papá, su mamá, su abuelita y su hermanito menor de 6 años, con el cual comparte una pieza. A veces pelea mucho con su hermanito, pero cuando están aburridos juegan a muchas cosas entretenidas y eso le gusta mucho.

A pesar de que Alfonsino, es un niño muy simpático, alegre, generoso con sus amigos, bueno para las matemáticas y rápido en el deporte, a veces puede ser muy pesado, molesta a sus compañeros, no se queda tranquilo en clases, no pone atención a la profesora, se levanta constantemente de su puesto, le pega a otros niños, le grita a la profesora, dice

groserías, rompe o tira las cosas, le pega patadas o combos a niños y adultos.

Cuando los profesores y otros adultos le preguntan sobre que le pasa, él responde “No sé, no soy yo, no quiero ser malo, sólo me pasa.”

A Alfonsino le cuesta hablar porque cree que nadie lo quiere escuchar o que no lo van a entender, y tiene mucho miedo que lo castiguen más o le griten más o lo reten más si habla sobre lo que le pasa, además que prefiere moverse, correr, saltar, jugar, pero no le gusta conversar.

Un día en la noche la mamá lo manda castigado solo a su pieza, sin televisión ni Tablet por haber peleado con su hermano chico. Esto le dio mucha tristeza y rabia a Alfonsino, ya que una vez más estaba castigado por culpa de esto que le pasa, así que miró por la ventana de su pieza, vio una estrella, y llorando de rabia le pidió:

“por favor estrellita, ayúdame, no quiero tener más problemas con mi mamá ni en el colegio”.

Al día siguiente, al despertar, ve a una hada de color verde, con grandes y hermosas alas, la cual al verlo le dice:

“Alfonsino! Buenos Días! Estoy acá por tu deseo de anoche, vengo a ayudarte con tu problema”.

Alfonsino al principio se asusta, pero al ver lo linda y dulce que era la Hada, se alegra, ya que está cansado de estar siempre peleando con todos los adultos.

Alfonsino la mira atentamente y le dice:

“Hola, ¿Eres un Hada?”

La Hada le responde:

“Si, soy un Hada Verde, que ayuda a los niños, mi nombre es Lavanda”

“¿Lavanda?, ¡Qué nombre más raro! ¿Qué significa?” Le responde el niño riéndose.

“Es el nombre de una flor muy bonita y de muy buen aroma. Oye niño y ¿Cuál es tu problema? Aún no me cuentas nada.”

Le dice Lavanda la Hada.

Alfonsino se queda mudo, no sabe por donde comenzar, tiene muchas ganas de contarle sus problemas, pero se llena de miedo y se pone mudo, tiene miedo de que nuevamente lo vuelvan a retar.

La hada se da cuenta que algo le ocurre y le pregunta:

“¿Tienes miedo?”

Alfonsino asiente con su cabeza.

“No te preocupes, te ayudaré para que puedas hablarme tranquilo y así juntos solucionemos tus problemas, pero tienes que confiar en mi.” Le contesta Lavanda.

Y con un agitar de la barita y las palabras mágicas *“abracadabra”*, Alfonsino puede hablar.

Alfonsino feliz, se levanta y le cuenta lo que le ocurre:

“Hadita bonita que bueno que viniste, necesito contarle a alguien lo que me pasa, así que te lo voy a decir. Lo que sucede es que parece que tengo un monstruito dentro de mi, que cada vez que me enojo, o que las cosas no me resultan o cuando me molestan, o me gritan o me pegan, este monstruito aparece y surge dentro de mi, y me hace hacer cosas, por ejemplo le pego a mis amigos, les grito, boto cosas, las rompo, le pego a mi mamá también, o le grito cosas feas, y cuando el monstruito se va, me siento muy mal y no sé que hacer. Incluso a veces me hace molestar a mis

compañeros, decirles garabatos o cosas malas, una vez hasta le pegué a la profesora. Mi mamá me ha dicho que yo soy un mal niño, pero la verdad es que yo no se como explicarles que no soy yo, es mi monstruito que se activa cada vez que me enoja”.

La hada le sonrió y le dice amablemente:

“Alfonsino no te preocupes, todo va a estar bien, todas las personas tienen pequeños monstruitos que a veces les hacen hacer cosas malas, acá lo importante es que aprendas a conocer ese monstruito y puedas finalmente manejarlo, para que nunca más te de problemas, así que primero te pido que te fijas en que momentos aparece y que veas bien que es lo que sientes.”

Alfonsino también sonrió y le contestó:

“Hadita! Que alegría saber que no soy el único que sufre de esto, yo quiero portarme bien y ser un buen niño, pero este monstruo no me deja tranquilo”

La Hada le dice que él es un buen niño, que sólo le falta aprender a conocer a ese

monstruito, hacerse amigo de él, porque ese monstruito no sólo lo hace hacer cosas malas, ese monstruito está ahí para ayudarlo con algunas cosas, sólo hay que aprender de él y saber como manejarlo, él es un niño muy inteligente que puede hacerlo.

Así Alfonsino, con mucha alegría se va a la escuela entusiasmado, ya que quiere conocer mejor a este monstruito para hacer lo que la Hadita le había dicho, sabía que iba a poder manejarlo, sólo tenía que inventar estrategias, y quizás así se podría hacer amigo de su monstruito.

Alfonsino, en clases se dio cuenta que nunca le había preguntado el nombre a su monstruo. ¿Si no me sé su nombre como puedo calmarlo?

Estaba tan concentrado en su monstruo, que se desconcentró de la clase y dejó de escribir, lo que hizo que la profesora le llamara la atención y le dijera:

“Alfonsino, deja de pajaronear y ponte a escribir”.

Alfonsino se llenó de rabia, se sentía cansado de que la profesora siempre lo retara, y eso que ahora no estaba haciendo nada malo, sólo pensando en encontrar a su monstruo.

Fue en ese momento en que empezó a sentir como sus puños se apretaban, y todo su cuerpo se tensionaba, sintió su estómago duro y ardiente, la respiración se le aceleró, y de la nada ¡Apareció el monstruo!

Alfonsino se concentró y puso atención a lo que le decía el monstruo.

“Alfonsino, empuja la mesa y bótala, grítale a la profesora por ser tan pesada contigo!”

Alfonsino lo escuchó bien por primera vez y le dice:

“Oye monstruo ¿cómo te llamas?”

El monstruo sorprendido de que el niño por primera vez le hablara, se detiene y le responde:

“Me llamo Marilino, primera vez que me preguntan como me llamo, pero no

importa, estamos muy enojados así que hazme caso y bota la mesa!”

Alfonsino se siente confundido, ya que se siente muy molesto y enojado con la profesora y quiere pegarle a algo, pero no quiere que el Monstruo le dé esas malas ideas, quiere hacerle caso a la Hada, así que decide no ponerle atención al monstruo y le dice:

“Mira Marilino, no quiero que me des esas ideas, haces que todos se enojen conmigo y me metes en problemas.”

El monstruo sorprendido, le dice al niño:

“Alfonsino, yo no quiero meterte en problemas, sólo quiero que te defiendas, yo estoy aquí para ayudarte a que nadie te pase a llevar, a que pongas límites, te defiendas y puedas hacer lo que tu quieras, y así puedas ser muy feliz, me da rabia que te traten mal”

Alfonsino no sabe que hacer, le encuentra mucha razón al monstruo y le dan muchas ganas de decirle algo a su maestra.

Confundido con esta conversación con su Monstruito Marilino, en vez de pegarle a

la mesa o gritarle a la profesora, se para de su puesto y se va corriendo al baño. Cuando estuvo solo, llamó a la Hadita verde.

“Hadita, Hadita Lavanda por favor ayúdame, no sé que hacer, creo que el monstruo tiene razón y quiero pegarle a todos”.

La Hada verde se le aparece y le dice:

“¿Qué pasó Alfonsino? ¿qué pasó?”

“Es que mi monstruo me confundió, me dice que él está aquí para ayudarme a poder hacer lo que quiero, a que nadie me pase a llevar y a poner límites, y le encontré razón, los adultos son muy pesados y no dejan hacer nada, además que nunca me escuchan ni me ponen atención, sólo me dicen cosas malas y eso me molesta.” Comenta Alfonsino.

La Hadita lo escucha con mucha paciencia y le dice:

“Alfonsino, está bien que sientas rabias cuando te sientas pasado a llevar o cuando las cosas no salgan como tu quieres, ¿Pero está bien pegarle a las personas porque tú tienes rabia?”

“¡Ay Hadita!, sé que está mal, a mi no me gusta que me peguen o que me digan cosas feas o que me griten, pero no sé que hacer en ese momento, y el Monstruo es muy inteligente, se le ocurren muchas cosas para hacer y con el enojo se ven muy divertidas y fáciles de hacer”. Le responde el niño con ganas de llorar.

“Mi querido Alfonsino, sé que te sientes triste, cansado y enojado por todo lo que te pasa, dan ganas de pegarles a todos, ya que sientes que nadie te entiende, pero quiero que sepas que yo sé que te pasa y que todo es muy normal, ahora tienes que buscar otra forma de expresarle a tu profesora tu rabia, que no sea gritando, ¿Por qué no le preguntas a tu monstruito? Quizás se le ocurran otras ideas”. Le dice Lavanda, mientras lo abraza suavemente.

Alfonsino la escucha y llora un poco, respira profundo y se devuelve a la sala, esperando que a él o al monstruo se les ocurra alguna mejor idea frente al enfado.

Al llegar a la sala, la profesora lo mira enojada y le grita:

“¡Alfonsino!, ¿cómo es posible que salieras de la sala sin permiso?, no pones atención a clases y además no haces caso, ya no se que hacer contigo, mejor anda a inspectoría para pensar en lo que has hecho.”

Alfonsino, se pone rojo de rabia, y en un segundo aparece su monstruito Marilino y le susurra al oído:

“Gritale de vuelta a esa señora, ¿Qué se cree? Si tu no has hecho nada malo, ¿Por qué te grita?, deberías tirarle una mesa o decirle una grosería por ser tan grosera contigo, que profesora más antipática, todos los adultos son iguales, nunca te escuchan”.

En ese momento Alfonsino se siente sobrepasado, no sabe que hacer, se queda mirando a la maestra con ganas de llorar y se queda pensando sobre lo que le dice Marilino.

Alfonsino no aguanta más de tristeza y rabia, que se pone a llorar ahí en la sala frente a todos sus compañeros y le dice a la profesora:

“Ya no sé que hacer, intento ser un buen niño pero nada me resulta, estoy cansado de sentirme mal, nadie me escucha, todos me dicen que hacer incluso mi propio monstruo, ya sólo quiero estar tranquilo”.

La profesora queda extrañada, nunca había visto así a Alfonsino, nunca lo había visto llorar antes, por lo que se acerca al niño y le dice:

“Está bien, no te preocupes, anda al baño, lávate la carita y vuelve a tu puesto.”

Alfonsino sale de la sala avergonzado, todos sus compañeros lo miraban y susurraban.

Alfonsino se pone a pensar:

“Hago todo mal, ahora todos piensan mal de mi, que soy un llorón, un bebé y todo es culpa tuya monstruo!”

“¡Oye niño! No todo es mi culpa, yo no te dije que lloraras, yo ya te dije, estoy acá para que aprendas a defenderte.” Le responde el monstruo.

“Si lo sé, pero me siento mal, no quiero ser malo, ni llorón, sólo quiero pasarlo

bien con mis amigos y no tener problemas. ¿Qué puedo hacer Marilino?” Le dice Alfonsino al Monstruo.

“Mmmmm, tienes razón, creo que he sido un poco exagerado con las cosas, pero es que me entra un fuego tan grande cuando me enoja que se me ocurren taaaantas cosas malas para hacer.

Me carga que te traten mal, o que te pasen a llevar, pero quizás no debería decirte que les pegues a todos.”

Ambos se quedan pensando en silencio, hasta que al Monstruo se le ocurre una idea:

“Mmmm, y si quizás respiramos profundo antes de contestar, y contamos hasta 10, ambos podemos pensar en otras cosas para defenderse sin hacerle daño a nadie... ¿Qué te parece?”

Alfonsino se alegra y encuentra que la idea de su monstruo es muy buena, igual cree que puede ser difícil, porque en esos momentos de mucha rabia, le cuesta ponerse a pensar, pero si logra que él y su

monstruo se calmen, quizás puedan idear algo.

Ya más calmado, Alfonsino vuelve a su clase, y ahí los niños comienzan a molestarlo:

“Alfonsino eres un niño llorón, pareces un bebé, jajajaja”

Alfonsino vuelve a enojarse, siente como los puños se le cierran, sube su temperatura y como que le invade mucha rabia dentro de su cuerpo.

Como de costumbre, el monstruo vuelve a aparecer y le dice:

“Pégales a todos, ¿Cómo se les ocurre tratarte así? No son tus amigos, pégales!!”

Alfonsino se acuerda del Hada y de lo que habló hace un momento con su monstruo, e intentó contar hasta 10 para que bajara su enojo.

“Contemos hasta 10 Marilino, no podemos pegarles, recuerda...”

Le dice el niño a su monstruo.

Ambos respiran profundo e intentan pensar en otra solución, pero les cuesta

mucho con los gritos y risas de los otros niños.

Alfonsino se arma de valor, mira a sus compañeros y grita con fuerza:

“¿Por qué me molestan? ¿Es malo llorar? Todos podemos llorar, incluso los grandes lloran y no son bebés por eso... yo no quiero pegarles, me da rabia que me molesten, ¿Les gusta que los molesten?”

La profesora lo escucha y no puede creer que por primera vez Alfonsino, en vez de pegarle a sus compañeros, los esté enfrentando con palabras, por lo que se acerca y lo defiende:

“Muy bien Alfonsino, me alegra que no les pegaras a tus compañeros, está muy mal molestar y pegarse, hay que buscar otras maneras de expresar la rabia. Y tienes razón, no es malo llorar, al contrario, cuando sentimos tristeza, nos ayuda a sentirnos mejor cuando botamos las lágrimas, nos desahogamos. Alfonsino ¿Cómo te sentiste después de llorar?”

“La verdad me sentí mejor, parece que hace bien llorar, pero nunca antes había llorado en la escuela y ahora todos me molestan”. Responde el niño.

La profesora lo abraza y le habla a toda la clase:

“Quiero que todos le pidan disculpas a Alfonsino, y si vuelvo a escuchar que ustedes lo molestan por haber llorado, tendrán que realizar algún acto de reparación con su compañero. Además que todos lloremos cuando tenemos penita.”

Suena el timbre para salir a recreo y todos corren por la sala.

Alfonsino tiene miedo de salir a jugar y que lo sigan molestando, así que decide hablar con el hada Lavanda, a ver si ella sabe que hacer en estos casos.

“Hadita Lavanda, ¿puedes venir? Te necesito.” Dice el niño.

“Alfonsin Alfonsin, acá estoy, ¿Qué necesitas?”. Le responde el Hada.

“Lavanda, lo que pasa es que mis compañeros me han visto llorar, y ahora me molestan y me dicen llorón. La profesora los retó, pero me da miedo salir al recreo y que ellos me vuelvan a tratar mal.” Relata Alfonsino.

“Mi niño, tranquilo, ¿Y qué tiene que te molesten? Tu sabes la verdad, que no eres un bebé, y tu sabes que todas las personas del mundo sienten tristeza, rabia, miedo, vergüenza, amor, ternura, alegría, que está bien llorar y expresarnos. Así que no te molestes o no te sientas mal cuando te digan cosas, tu riéte, sigue jugando, y verás que nadie nunca más te dirá nada.”

Le conversa la hadita verde con mucho cariño.

Alfonsino se alegra y le encuentra razón a la Hada, así que le habla al monstruo y le dice que ahora irán a jugar y que van a intentar pasarlo bien sin pelear.

Sale a recreo y sus amigos se encuentran jugando fútbol en la cancha, él se acerca corriendo para jugar con ellos. Varios niños le dicen que se ponga de arquero,

ya que es muy bueno, pero uno de sus compañeros, le grita:

“Nooo!, yo no quiero jugar con un bebecito llorón”.

Alfonsino, se enoja rápidamente, pero se acuerda de la Hadita y antes de que el monstruo hable y le haga hacer cosas, respira profundo y responde:

“Aunque sea un bebé llorón, igual soy el mejor arquero del curso jajaja, mejor juguemos y no peleemos.”

Los demás compañeros se ríen con él y lo invitan al partido, por lo que nadie más lo molesta.

Alfonsino al ver que el truco que le dio la Hadita le había funcionado, junto con respirar profundo y pensar como le había dicho el monstruo, se sintió más contento y relajado.

Esto le ayudó a estar en clases más alegre, concentrado y con ganas de participar.

La profesora ahora estaba contenta con esta nueva actitud de Alfonsino y dejó de retarlo.

Alfonsino se dio cuenta que es muy importante hablar de las cosas que le pasan, ya que todos pueden darte buenos consejos y ayuda para superar los problemas, y el guardarse las cosas, sólo trae más dificultades.

También aprendió que todos tenemos pequeños monstruos dentro de nosotros, que a veces no nos damos cuenta y que nos hacen hacer cosas, por lo que es importante conocerlos! ...

¿Y tú, Qué monstruos tienes?

¿Con qué emociones aparece? O ¿En qué situaciones?

¿Los conoces?

FIN.

OBRA DE TÍTERES

Creada: por los niños y niñas

Voz en off: Había una vez un niño llamado Alfonsino que tenía 8 años. Era un niño muy alegre, cariñoso e inteligente, pero en momentos tenía problemas en la escuela, principalmente porque cuando sentía rabia, tristeza o frustración, cambiaba y se ponía muy agresivo.

Aparece Alfonsino

Alfonsino: Hola, hoy ando un poco triste, ya pelee mucho hoy con mis compañeros, nadie me escucha, me quitan mis juguetes, y me dicen malas palabras, me insultan. Pero me cuesta mucho mantener la calma, es que saben? Tengo un secreto. Cada vez que me enojo o me siento triste o frustrado, o incluso cuando me siento solito, aparecen dentro de mi monstruos que me dicen cosas malas para hacer. ¿Me pueden ayudar?

Voz en off: Si nos metemos en la mente de Alfonsino podremos ver más de cerca que es lo que le pasa. ¿Veamos?

Aparecen los monstruos...

Diablo y Diabla aparecen... Yo soy Diablo y cada vez que Alfonsino se enoja, todo arde!

Me dan ganas de matar a todo el mundo y tengo el poder de....

La diabla dice, yo la diabla le digo al oído que le pegue a todos! y que se porte mal, tengo el poder de...

Aparecen **JET y Joaquín**

Yo soy Jet y cuando me enojo quiero golpearlos a todos, pero también hay momentos en que le digo a Alfonsino que se congele! que no haga nada... tengo el poder de...

Yo soy Joaquín y también hay momentos en que quiero romper todo, decirles cosas malas, pero también hay veces que le digo al niño que no haga nada. Tengo el poder de...

Aparece **Alfonsino**, y dice: “estoy tan enojado con mis compañeros de curso, me han molestado mucho hoy! no se que hacer”.

Todos los monstruos empiezan a decirle: “pégales, grítales, diles tal cosa...”

Salen los monstruos.

Alfonsino dice: No sé que hacer, me dan ganas de defenderme, y de hacer todo lo que dicen estos monstruos.

Aparecen Master, Momo, goldi y Rex

Se presentan y también le dicen cosas a Alfonsino.

Master: Yo soy master! Y mi poder es el hielo, y cuando me enojo hago que Alfonsino les peque a todos.

Momo: Yo soy Momo y puedo aparecer y desaparecer cuando quiera

Goldi: Yo soy Goldi y odio la escuela y me enoja que lo molesten!

Godzilla Rey: Yo soy el Godzilla Rey y quiero que Alfonsino los mate a todos! Mi poder es el fuego y la súper fuerza

Luego **Master dice:** Todos nosotros queremos protegerte! no ves que lo hacemos para que no te pasen a llevar!

Alfonsino no sabe que hacer y se va.

Aparecen los monstruos y todos enojados empiezan a pelear entre ellos por discutir quien tiene la razón de como debe actuar Alfonsino.

El niño se siente tan mal, no sabe que hacer, sólo sabe que al sentirse muy enojado esto es peor.

Así que busca calmarse, se moja la cara, intenta contar hasta 10, o de distraerse jugando con otra cosa, incluso llama a un amigo para que lo ayude a calmarse.

Los monstruos al ver que Alfonsino se calma, ellos también empiezan a calmarse.

Alfonsino empieza a pensar en cosas bonitas, en el amor, la alegría, la amistad, la familia y empieza a calmarse más y más.

Los monstruos pierden sus poderes y aparecen hablando en positivo.

Los monstruos empiezan a sentirse sin fuerzas, que son débiles, que ya no pueden provocar más a Alfonsino, pero también ahora se sienten más tranquilos.

Ahora van a convivir mejor, compartir entre ellos.

Alfonsino ahora ya sabe como mantenerlos calmados y en armonía.

Alfonsino ahora se conoce más, lo que le ayudará a tener mejores relaciones con sus compañeros de curso y profesores de la escuela.

CARTA SOLICITUD DE INVESTIGACIÓN

Junto con saludar, mi nombre es María Fernanda López Valencia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, quien se encuentra realizando un estudio como investigadora responsable, siendo supervisada por Marcela Cuevas Venegas.

El motivo de esta carta es para solicitar su participación como Institución en la investigación “Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo”. El objetivo de la misma es “describir como un taller preventivo del P-HpV, enfocado desde la Terapia Narrativa, puede ayudar a los niños y niñas, entre 7 a 9 años, a relacionarse de otra manera con ‘el problema’”.

Para llevar a cabo esta investigación, se le solicita el acceso a los niños y niñas de 2° básico del Establecimiento Educacional que se encuentren seleccionados por perfil TOCA-RR, junto con un espacio para poder llevar a cabo el taller de manera semanal con los estudiantes. Además es importante la posibilidad de poder entrevistar a los apoderados o adultos a cargo, para conseguir el consentimiento para la participación de la investigación.

Los procedimientos a realizar son los siguientes:

- Contacto de la Investigadora Responsable con los apoderados o adultos a cargo, para explicar la investigación y si aceptan, se leerá el Consentimiento Informado, se le entregará una copia del mismo y se le solicitará firmarlo.
- Se realizarán diez sesiones de 1 hora y media aproximadamente. Cada sesión será grabada en formato de audio y video, los cuales serán usados sólo para fines investigativos, y ninguna imagen o audio será divulgado.
- Una vez finalizada la investigación, se le invitarán a los estudiantes y sus apoderados a una jornada de una hora y media máximo, a realizarse en la Escuela, para hacer la devolución de los resultados de la investigación.

Esta investigación no conlleva riesgo alguno para quienes participen de ella, no obstante, en caso que se observe que algún estudiante requiera de una intervención individual, la investigadora responsable, derivará al niño o niña a salud mental para que pueda ser evaluado y eventualmente de ser necesario, reciba tratamiento psicológico.

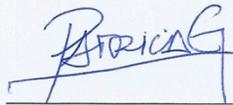
Los datos **extraídos de las sesiones del taller serán confidenciales**, mantenidos en estricta reserva y guardados sólo por la Investigadora Responsable en un plazo máximo de 2 años. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, el nombre de los niños y niñas no aparecerá asociado a ninguna opinión particular, otorgando seudónimos. En caso que el establecimiento educacional no desee que aparezca su nombre en presentaciones o publicaciones, dicha información podrá formar parte de la confidencialidad. Al momento de finalizar el estudio, la Institución tiene derecho a conocer los resultados de manera global. Para ello, se concordará una reunión de devolución, donde se hará entrega de un informe resumido acerca de las temáticas relevantes aparecidas durante el taller.

AUTORIZACIÓN

En base a lo presentado, en mi calidad de representante de la Institución ESCUELA PAUL JARA QUETADA, yo PATRICIA GUNEE autorizo a que María Fernanda López Valencia, realice la investigación bajo el nombre de “Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo”, entendiendo que puedo rechazar mi contribución como Institución durante cualquier etapa de la investigación, sin perjuicio alguno para la Institución ni para sus estudiantes.

Si requiero mayor información, o necesito comunicarme por cualquier motivo relacionado con esta investigación, podré comunicarme de manera fluida cada vez que lo requiera, con la investigadora responsable, al +56963712361 o al mail ps.fernanda.lopezv@gmail.com. También puedo comunicarme con los docentes guía, la Profesora Ps. Marcela Cuevas Venegas y el Profesor Dr. Claudio Zamorano Díaz, quienes se encuentran en el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Sus correos electrónicos son: marcela.cuevasvenegas@gmail.com y czamoranodiaz@gmail.com. La dirección es Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Ante esto, declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, la invitación y mi contribución como Institución en esta investigación, así como también la participación de los adultos mayores en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Representante Institución



Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: Septiembre 2018.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“UN TALLER PREVENTIVO DE 1º CICLO DE ENSEÑANZA BÁSICA, DEL PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA, DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO NARRATIVO”

I. INFORMACIÓN

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Un Taller Preventivo de 1º Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo”. Su objetivo es poder conocer y sistematizar el proceso terapéutico, en el que participarán niños y niñas de 2º básico del Establecimiento Educacional Paula Jaraquemada.

Su hijo(a) ha sido seleccionado(a) a partir de la aplicación de un instrumento proporcionado por JUNAEB, el cual fue respondido el año 2017, por el profesor jefe del niño(a), el que reflejó aspectos conductuales y emocionales que requieren de apoyo para la prevención en la salud mental.

La investigadora responsable de este estudio es la Psicóloga Ma. Fernanda López Valencia, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y profesional del Programa Habilidades para la Vida de San Ramón. A su vez se contará con la participación de Co-Terapeuta, de la Psicóloga Ma. José Sánchez Aravena profesional del Programa Habilidades para la Vida de San Ramón.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en que su hijo(a) asista al dispositivo grupal de 10 sesiones, de una vez a la semana. La duración de las sesiones será alrededor de una hora y media. Las sesiones serán llevadas a cabo de manera lúdica y artística, potenciando la expresión emocional de su hijo(a).

Las sesiones serán realizadas en el Establecimiento Educacional, durante la jornada de clases. Se programaron los horarios en conjunto con el Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y la docente Jefe, buscando que esto no afecte la educación de los niños y niñas.

Para facilitar el análisis, las sesiones grupales serán grabadas con video y audio. Grabaciones que pueden ser solicitadas si usted lo desea.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, la participación de su hijo(a) permitirá generar información respecto de los aportes de los tratamientos grupales centrados en la terapia narrativa para niños, junto con entregarles herramientas para el manejo asertivo del estudiante ante actitudes no apropiadas para la resolución de sus conflictos a nivel personal y escolar.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones y las de su hijo(a) serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre y el de su hijo(a) no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Sus datos sólo serán visto por la investigadora y

profesora guía. La investigadora guardará los datos por un año, después del cierre de la investigación y posteriormente serán eliminados.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se le entregará una copia que puede ser en formato digital o impreso según ud lo vea pertinente. Además se realizará una sesión de cierre en el que la investigadora hará una devolución del proceso con ud y su hijo(a).

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Ps. Ma. Fernanda López Valencia

Teléfonos: 963712361

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: ps.fernanda.lopezv@gmail.com

Puede comunicarse con los docentes guía: Profesora Ps. Marcela Cuevas Venegas y el Profesor Dr. Claudio Zamorano Díaz, quienes se encuentran en el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Sus correos electrónicos son: marcela.cuevasvenegas@gmail.com y czamorandiaz@gmail.com. La dirección es Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité del Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Elizabeth Jane Arce, acepto la participación de mi hijo(a) Camila Copre Jane en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

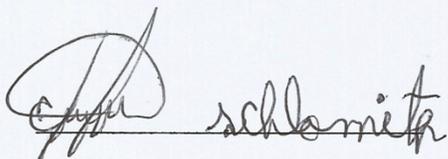
Lugar y Fecha: 21/10/2018

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Cimtra Valdebenito Muñoz, acepto la participación de mi hijo(a) Schlomith Sobarzo en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 21/10/18

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Jemy Gonzalez Díaz, acepto la participación de mi hijo(a) Luis canales Gonzalez en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Jemy Gonzalez

Firma Participante

[Handwritten Signature]

Firma Ma. Fernanda López V.

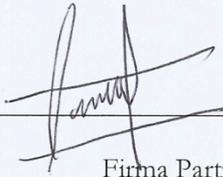
Lugar y Fecha: 21/10/18.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

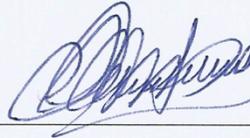
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, LAURA CONSTANZO, acepto la participación de mi hijo(a) BENJAMIN ARAYA en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

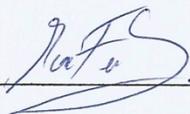
Lugar y Fecha: 21/10/18

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Myriam Fuentes Sepúlveda, acepto la participación de mi hijo(a) Benjamín Figueroa Fuentes en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 21/10/18

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

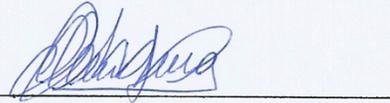
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Luis Ofauroly Fuy Escobar, acepto la participación de mi hijo(a) matias muñoz gutierrez en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 21/10/18

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

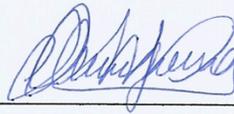
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ..marcelina constancio silva....., acepto la participación de mi hijo(a) ..crystalley gonzalez constancio..... en el estudio “Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 21/10/18

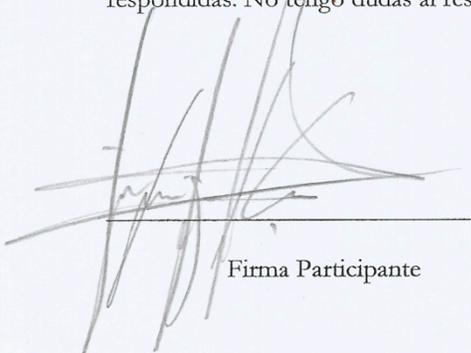
Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.



II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Cristobal Cruz, acepto la participación de mi hijo(a) Cristobal Cruz en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: San Ramón 24/10/2018

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

DOCUMENTO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

“LOS RELATOS DE NIÑOS Y NIÑAS SOBRE SÍ MISMOS DURANTE UN PROCESO GRUPAL CENTRADO EN LA TERAPIA NARRATIVA”

II. INFORMACIÓN

Has sido invitado(a) a participar en la investigación “Un Taller Preventivo de 1º Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo”. Su objetivo es poder conocer y sistematizar el proceso terapéutico, en el que participarán los niños y niñas de 2º básico.

Tú has sido seleccionado(a) a partir de la aplicación de una encuesta que respondió tu profesor jefe, quien nos mencionó que sería importante que tu participaras en él para ayudarte a controlar tus emociones, a partir de actividades entretenidas que dejarán una enseñanza en ti.

La investigadora responsable de este estudio es la Psicóloga Ma. Fernanda López Valencia, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y profesional del Programa Habilidades para la Vida de San Ramón. A su vez se contará con la participación de Co-Terapeuta, de la Psicóloga Ma. José Sánchez Aravena profesional del Programa Habilidades para la Vida de San Ramón.

Si quieres participar en esta investigación, debes saber lo siguiente. Siéntete libre de preguntar cualquier asunto que no te quede claro:

Participación: Tu participación consistirá en que asistas a las sesiones grupales una vez a la semana, por 10 sesiones. La duración de las sesiones será alrededor de una hora y media. Las sesiones serán llevadas a cabo de manera lúdica y artística, potenciando la expresión emocional.

Las sesiones serán realizadas en tu Escuela Paula Jaraquemada, durante la jornada de clases en un horario que no pierdas clases.

Las sesiones grupales serán grabadas con video y audio. Grabaciones que pueden ser vistas por ti si lo deseas al finalizar el proceso, para ayudar a la psicóloga a recordar las experiencias vividas.

Beneficios: Tu participación del grupo puede ayudarte a expresar tus emociones, y conocer nuevos juegos. Tú no recibirás ningún beneficio directo por participar en este estudio. Sin embargo, tu participación permitirá generar información respecto de los tratamientos grupales para niños.

Voluntariedad: Tu padre, madre o apoderado conoce esta investigación y ha autorizado tu participación. Sin embargo, sólo participarás si quieres hacerlo. Además, tendrás la libertad de contestar las preguntas que desees, como también de detener tu participación en cualquier momento. Esto no implicará ningún perjuicio para ti.

Confidencialidad: Todas tus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, tu nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Tus datos sólo serán visto por la investigadora y profesora guía. La investigadora guardará los datos por un año, después del cierre de la investigación y posteriormente serán eliminados.

Conocimiento de los resultados: Tienes derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se le entregará una copia que puede ser en formato digital o impreso según tus padres o apoderados lo vean pertinente. Además se realizará una sesión de cierre en el que la investigadora hará una devolución del proceso contigo y tus papás.

Datos de contacto: Si requieres mayor información, o comunicarte por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Ps. Ma. Fernanda López Valencia

Teléfonos: 963712361

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: ps.fernanda.lopezv@gmail.com

Puede comunicarse con los docentes guía: Profesora Ps. Marcela Cuevas Venegas y el Profesor Dr. Claudio Zamorano Díaz, quienes se encuentran en el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Sus correos electrónicos son: marcela.cuevasvenegas@gmail.com y czamorandiaz@gmail.com. La dirección es Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité del Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Benjamín Figueroa, acepto participar en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 11 de octubre 2018

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.



II. FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Camila Cofre, acepto participar en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Camila

Firma Participante

[Signature]

Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 11 de Octubre 2018

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Luis Canales, acepto participar en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 11 de Octubre 2018

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Cristobal cruz, acepto participar en el estudio “Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Cristobal C.

Firma Participante

[Firma]

Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 11 de Octubre 2018

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Cristopher Guíñez, acepto participar en el estudio “Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 11 de octubre 2018

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Matías Muñoz, acepto participar en el estudio “Un Taller Preventivo de 1º Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Matías M.

Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 11 de octubre de 2013

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Schlomith Sobarzo, acepto participar en el estudio "Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo".

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

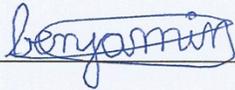
Lugar y Fecha: 11 de octubre 2018.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Benjamín Araya, acepto participar en el estudio “Un Taller Preventivo de 1° Ciclo de Enseñanza Básica, del Programa Habilidades para la Vida, desde un enfoque Sistémico Narrativo”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Ma. Fernanda López V.

Lugar y Fecha: 11 de octubre 2018

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

PLANILLA DE ASISTENCIA TALLER PREVENTIVO HPV



TALLER PREVENTIVO 2018
1 TALLER MIXTO ALUMNOS 2° SEMESTRE

Nombre	Asistencia sesiones										%	Nivel avance
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Camila Cofe	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%	Medio
Benjamín Figueroa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%	Medio
Luis Canales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%	Alto
Cristobal cruz	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	90%	Bajo
Cristopher Guíñez	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%	Medio
Matías Muñoz	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	90%	Alto
Schlomith Sobarzo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	90%	Bajo
Benjamín Araya	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%	Alto
Fecha	11/10	18/10	22/10	23/10	25/10	29/10	30/10	5/11	12/11	19/11		

96,2 % DE ASISTENCIA TOTAL DE LOS NIÑOS/AS AL TALLER

Ma. Fernanda López
PS. Ejecutora HPV.
San Ramón.

TRANSCRIPCIÓN ABREVIADA DE LAS SESIONES DEL TALLER

Glosario:

CA: Niña 1

SL: Niña 2

BF: Niño 1

BA: Niño 2

MT: Niño 3

LS: Niño 4

CS: Niño 5

CF: Niño 6

T1: Terapeuta 1

T2: Terapeuta 2

SESIÓN 1:

En la primera sesión llegan los 8 estudiantes, todos se conocían ya que eran compañeros de clases, pero no eran amigos entre ellos. Desde el comienzo se mostraron apáticos y burlescos entre ellos, compitiendo por la atención y el cariño de las terapeutas. Les costaba mucho poder resolver los conflictos entre ellos, constantemente se estaban moviendo y gritando.

Recibimiento:

Como primera sesión se realizó el encuadre y se les preguntó a cada uno cual creían que era el motivo de porque estaban ahí.

Surgieron varios “no sé”, hasta que MT comenta “¿Por qué nos portamos mal?”, esto genera una discusión sobre que es portarse mal, y varios se excusan de que ellos no se portan mal, pero se llega al consenso de que portarse mal es gritar en clases, no hacer las tareas, pegarle a los compañeros, decir malas palabras, insultar a los compañeros o a la

profesora, pelear, pegarle a los hermanos y no hacer caso. En base a eso todos aceptan que a veces se “portan mal”, pero que todos sus compañeros tienen malos comportamientos.

“Y si todos nos portamos mal ¿Entonces por qué estarían acá?” dice una de las terapeutas.

BF dice: “en otro taller que participé trabajamos las emociones con otras tías que eran psicólogas, ¿Acá también vamos a trabajar las emociones?”

Se volvió a conversar sobre que este taller era además una investigación, y que ellos estaban ahí para ayudarme y que este taller era un poco más amplio, por lo que podíamos trabajar lo que ellos quisieran. Ahí se plantea, ¿Cuál es para ellos un problema?

T1: Vamos a comenzar, yo me voy a presentar, me llamo Fernanda y soy psicóloga

CS: ¿Psicóloga?

T2: Yo soy María José y también soy Psicóloga.

BF: ¿Cómo la tía Natalia?

T2: Si, como la tía Natalia

T1: ¿Uds. Saben lo que hacen los psicólogos?

LS: Ayudar a los pacientes

MT: Analizar a la gente que es hiperactiva, como yo que soy hiperactivo pero no se me nota.

T1: ¿Y qué es ser hiperactivo?

MT: Es como estar comiendo mucha azúcar y volverse loco así (el niño se pone a correr)

T1: Entonces hiperactivo es ¿Correr mucho?

MT: Es cuando uno está activo

LS: O así tía. (El niño se levanta y se mueve por toda la sala)

(otro niño se pone a desordenar todo y molestar a sus compañeros)

T1: Entonces uds están diciendo que los psicólogos ayudan a los niños a...

MT: a tranquilizarse

BA: Nos ayudan a las emociones.

BF: En este taller vamos a ver las emociones también?

T2: Es muy parecido a los talleres que hacemos en la sala.

BF: Me acuerdo que aprendimos no hay emociones positivas ni negativas.

T2: Muy bien

(mucho ruido, los niños se mueven y se molestan entre ellos)

T1: ¿Por qué creen que fueron escogidos en este taller?

LS: No sé

BF: No sé

CS: No sé

CA: No sé

LS: No sé

MT: Porque nos portamos mal

CA: Yo no me porto mal

BF: Que mentirosa!

CS: Todos nos portamos mal

LS: Si, a ti te encanta pegarnos a todos

BF: Para seguir aprendiendo de las emociones

CS: y a estar tranquilos

T1: Eso creen uds?

MT: Bueno a mi siempre me retan por no estar tranquilo en la sala

CF: A mi también

LS: A mi también

BF: A mi no

CA: Es que tu te enojas por todo y haces pataletas

BF: Mentira! Cállate!

(LS se ríe constantemente, e intenta burlarse de sus compañeros y llamar la atención constantemente)

CA: Yo me enoja como mi papá, me pongo a gritar. Él a veces me grita mucho cuando se enoja.

BA: Yo me enojo como un gorila, tiro las cosas y pego.

CS: Me enojo con mi hermana porque me pega.

CA: “No tengo amigos, y le pego a mis hermanas.”

SL: “A mi me retan mucho porque dicen que soy peleadora”

BF: “Soy muy rabioso y enojón, peleo mucho con mis compañeros, quiero pegarles a todos”

LS: “No sé, me retan por todo, no tengo amigos en el curso, peleo mucho”

CF: “Soy muy peleador y no hago las tareas”.

MT: “No sé, puede ser que peleo también harto con mis amigos y me retan porque me nuevo mucho”

BA: “ Me cuesta terminar las tareas y también peleo con mis compañeros”

CS: “La profesora me reta porque me paro del puesto todo el tiempo y me peleo”.

Es importante destacar, que cuando cada uno de los niños y niñas daban su definición del problema, los otros opinaban y en conjunto armaron los problemas entre todos. Cuando a alguno le costaba encontrar el problema los otros decían: “Tu te portas mal, peleas con los compañeros, no haces las tareas, etc.” Esto generaba que se burlaran entre ellos o que surgieran problemas entre ellos, pero se buscó intencionar que cuando hablaran a sus compañeros fuera para ayudarlo, mostrarle algo, pero nunca para hacerlo sentir mal.

Se les invita a los niños a realizar una actividad de que escojan un animal para presentarse y que hablen en que se parecen a ese animal, tanto lo bueno como lo malo, y que lo dibujen.

Para ellos, el problema es ser demasiado inquietos, el que los molesten mucho y que por eso se ponen agresivos, violentos, etc. Algunos mencionan que a veces no trabajan en clases y eso les trae problemas con los profesores y padres, pero que principalmente los “retan” por moverse, por pelear, por gritar, por no hacer caso.

Cuando se les presiona respecto a definir más claro el problema para ellos, llegan al consenso, de que es la agresividad, todos y todas tienen problemas por “pelear mucho”, sea con compañeros de curso o hermanos, lo que hace que se les llame la atención. Además se

dan cuenta que cuando “pelean” con sus amigos, tienen miedo de perderlos y de quedarse solos.

Acá surge una frase importante de uno de los niños, que les hace sentido a todos: “pero nadie nos entiende de que peleamos porque nos molestan también” “Siempre somos los malos, nadie nos escucha”.

CS: “La tía (del colegio) no me escucha cuando le digo que me están molestando, sólo llega y me reta porque le pegué al MM, pero no está ni ahí conmigo, siempre que pasa algo malo, me grita sin siquiera preguntarme nada, igual que en la casa, mi mamá ve llorando a mi hermano y asume que yo le pegué o le hice algo y yo ni estaba con ese cabro chico, me carga, después de verdad le pego a mi hermano porque me da rabia que siempre lo pesquen más a él...”

CA: “A mi me pasa lo mismo con mi hermana, la weona se pone a llorar por todo y siempre me echan la culpa a mi y no siempre la molesto, a veces ella me molesta a mi y nadie se da cuenta.”

BA: “Igual el CS tiene razón, el otro día el MM se mandó la mansa embarrá y estaban todos peleando y retaron al CS, y él ni estaba metido en la pelea, la tía terrible pesá, al único que escucha es al BF porque es su favorito”

BF: “Mentiroso, yo no soy su favorito, ni me pesca”

SL: “Como que no?, tu te poní a llorar por todo, y te enojai y tirai las cosas y la tía todo el rato se te acerca y te pesca”

CA: “si tiene razón la SL, a ti siempre te abraza o te habla, bueno a mi igual a veces, pero en general no pesca a nadie, sólo quiere hacer sus clases que son más fomes”

MT: “El profe que nunca nos escucha es el de educación física, ese viejo es más pesao, sólo nos grita y no manduquea, el otro día me dio más rabia eso, yo estaba peleando con unos compañeros, pero porque ellos me quitaron algo importante, y el viejo de ed. física ni supo que pasó y nos retaba a todos, gritándonos, y me mandó a mi a inspección, me dieron unas ganas de pegarle”

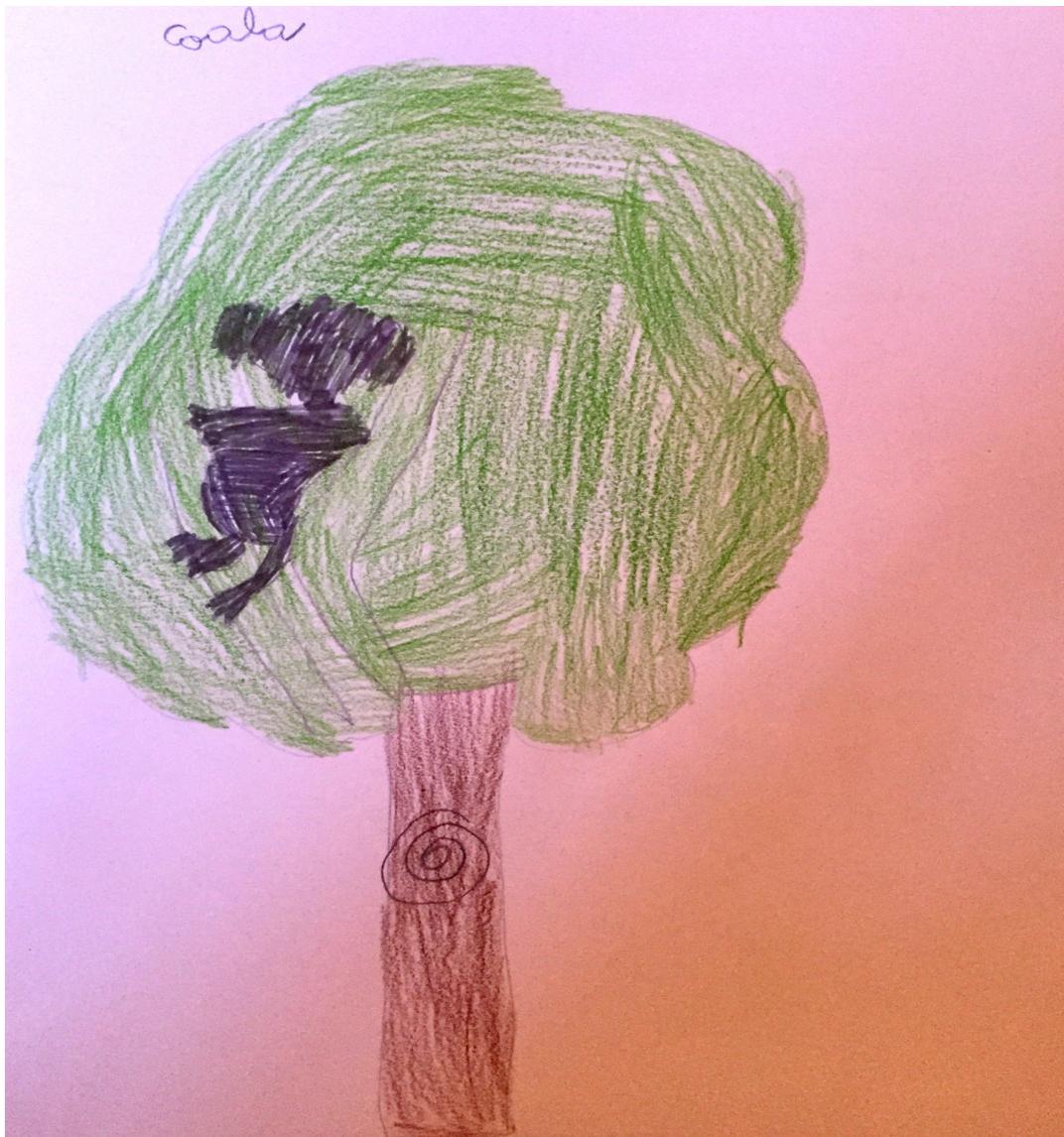
CF: “siii ese profe es super pesao, a mi me carga estar en sus clases, grita todo el rato, es como si siempre estuviera enojado, con las niñas no más es simpático, pero con nosotros es el peor. Yo el otro día me caí y me dolía la rodilla y le dije al profe e igual me hizo hacer la cutión en clases, y me dolía mucho... mas pesao, no nos escucha, a nadie nunca, no está ni ahí, no se pa que es profe”

Se les pregunta a los niños que les gustaría trabajar respecto de “las peleas”, y todos dicen que quieren pelear menos, o que los molesten menos o que los reten menos. Para ellos el pelear, es parte de defenderse por las constantes burlas por sus de compañeros, pero también es la forma que ellos han aprendido de resolver los conflictos, por eso no saben como enfrentar de otras maneras las molestias o cuando se sienten frustrados y enojados.

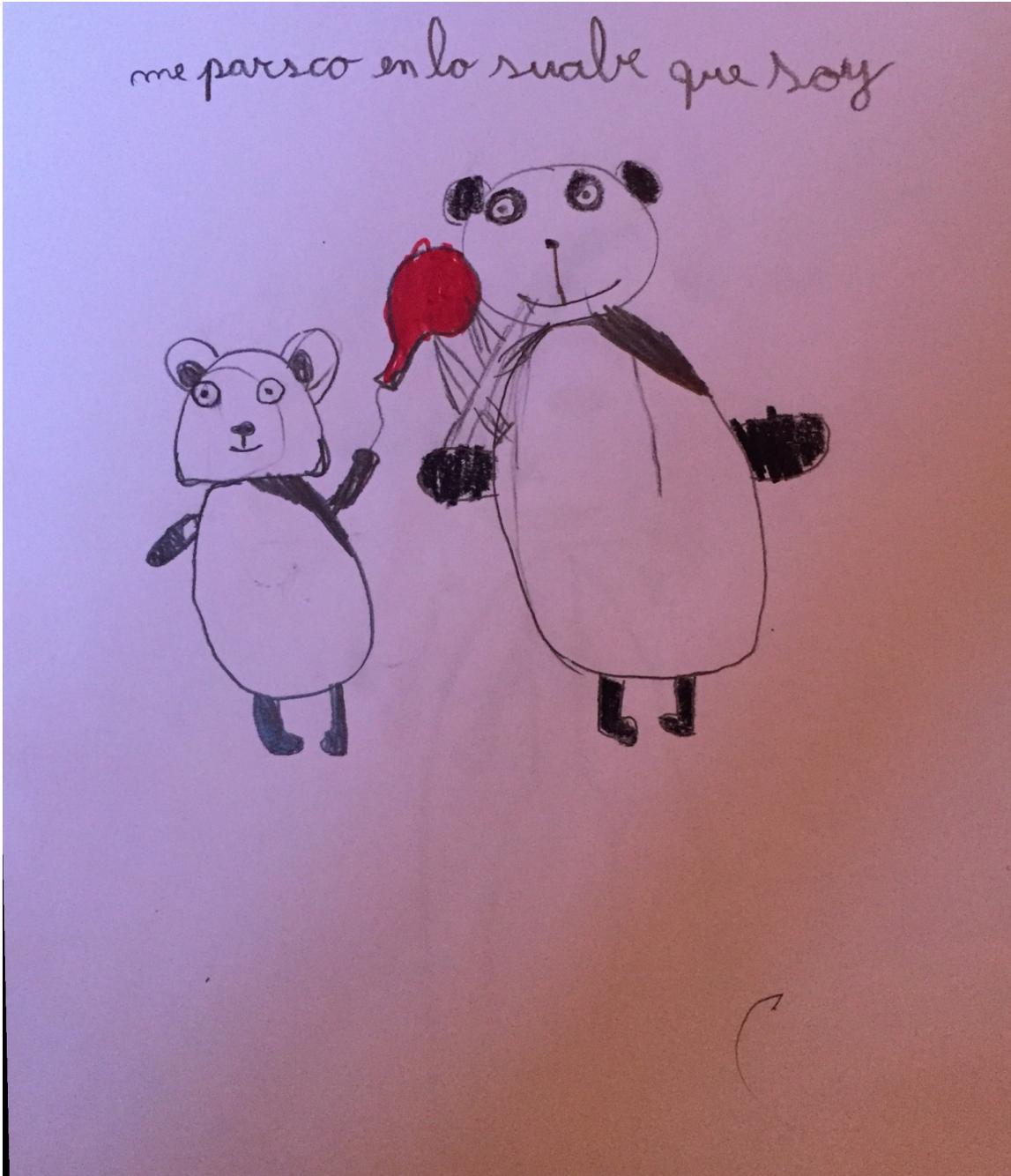
Actividad Central / Diagnóstica

Para conocerlos mejor, se les invita a dibujar una animal con el que se identifiquen y que hablen sobre sí mismos, lo bueno y lo malo, en que se aparecen a ese animal.

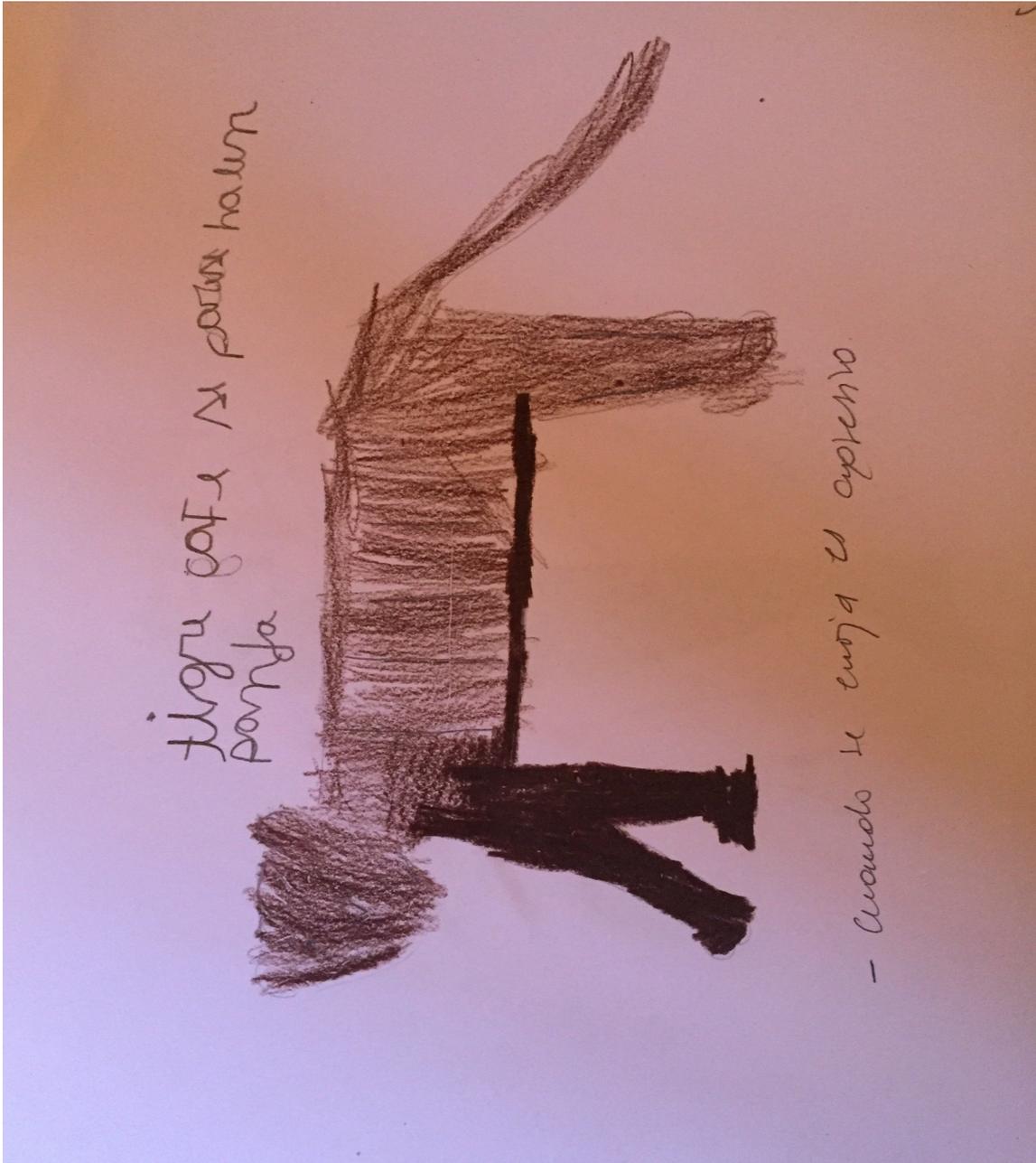
“Dibujé un Koala porque me parezco en lo suave y tierna, y porque le gusta dormir, jajaja, bueno y también comen harto, y le gusta trepar los árboles, y a mi me encanta trepar los árboles, jugar y correr”(…) “A veces igual soy pesada, es que con mis compañeros peleamos harto porque no me dejan jugar, y me gusta jugar en la sala, es que me aburro en clases, la tía nos hace escribir mucho y a mi me cuesta y no me gusta, prefiero jugar, no se si los koalas son juguetones, yo creo que yo sería un koala bueno para jugar y comer jajaja...”



*“Yo dibujé un oso panda también porque son suaves y tiernos, además que viven en familia, son simpáticos y lindos. Yo creo que me parezco en eso no más, en lo tiernos, mi mamá me dice que soy tierna” (“igual eres mala cuando te enojas”, le dice un compañero)
“A veces soy más pesá, en especial con mi hermana, me gusta pegarle, creo que los osos pandas igual deben pelear si se enojan, así que soy un panda que pelea, pero también puedo ser muy tierna. (...) me carga el colegio, no quiero estar acá, que bueno tía que me sacó de clases.”*



“Yo dibujé en tigre porque es rápido, tiene garras y dientes como cuchillos, así se defiende (...) yo también soy rápido, me gusta mucho correr y soy bueno para pelear y pegarle a mis compañeros. (...) no sé, me gustan los tigres, además que comen mucho y pueden matar cualquier animal que quieran. (...) a veces me gustaría ser un tigre para defenderme de mis compañeros.

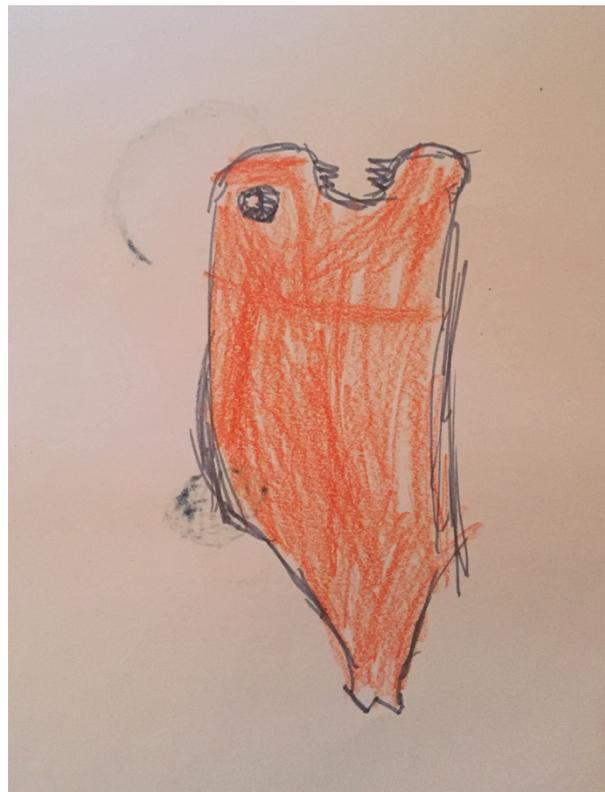


“Yo dibujé un Cocodrilo porque le gusta nadar en el agua (...) si en los ríos, porque a mi también me gusta nadar, pero además tiene muchos colmillos, y se come a la gente o puede matar. En mi dibujo hice un cocodrilo que fue matado por unas personas y su amigo cocodrilo se va a vengar. (...) los amigos tenemos que defendernos (...) si alguien le hace algo a un amigo yo lo defiendo (...) si en eso nos parecemos y que nos gusta comer pollo.”

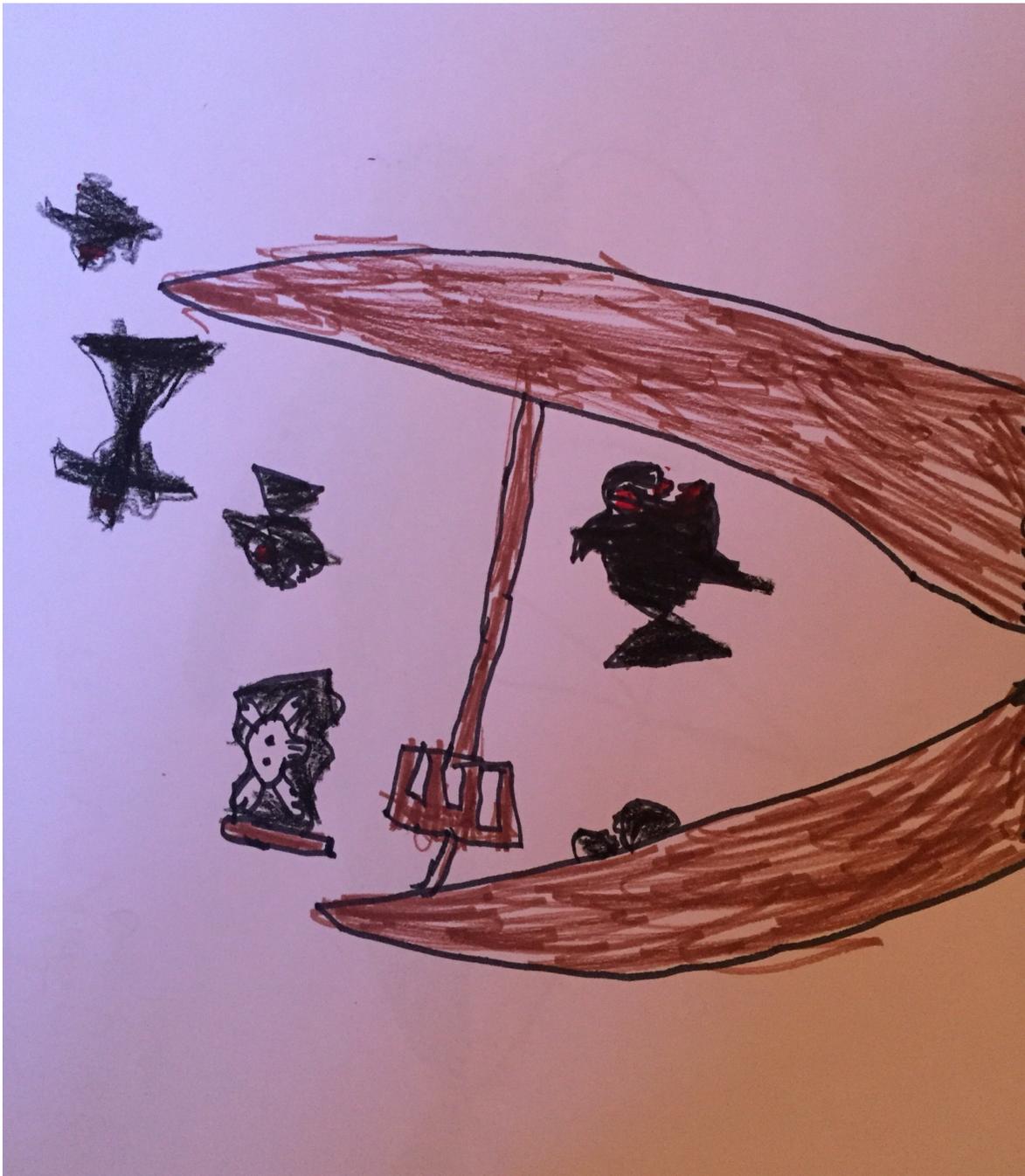


Este niño comenzó dibujando un oso panda, pero al ver que todos dibujaban otro tipo de animales, lo cambió a una piraña grande.

“Yo dibujé primero un oso panda pero como kungfu panda, que le gusta comer muuucha comida pero también le gusta pelear (hace sonido de pelea), y además es divertido (...) si me parezco en eso, creo que soy chistoso y divertido (...) pero igual soy una piraña, me los voy a comer a todos jajaja, naaa mentira, bueno igual si jajajaa... es que peleo harto con mis compañeros.”



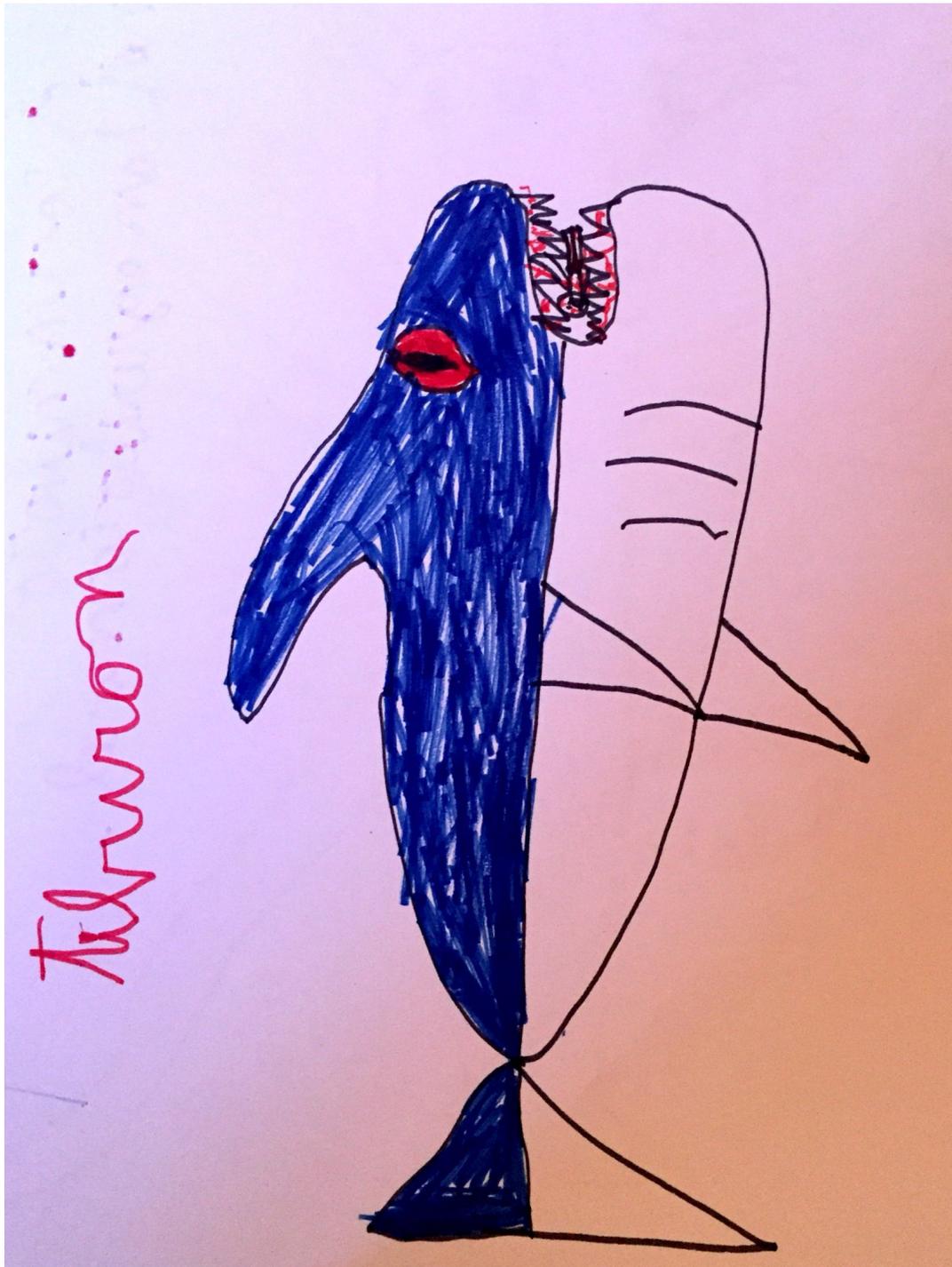
“Yo dibujé Pirañas porque se comen todo y a todos, y van juntas para todas partes, pero son muy peligrosas para las demás. (...) si cuando me enojo soy como una piraña jajajaja pero no muerdo a nadie jajajaja, aunque a veces me gustaría. (...) no sé me da vergüenza decirlo, es que los niños de acá no son mis amigos.”



“Yo dibujé un Chimpancé porque es fuerte y grande, cuando me enojo tiro las cosas igual que un mono. Pero también soy bueno para jugar y trepar árboles. Son simpáticos y me gustan. (...) si cuando me enojo parezco un chimpancé y también cuando soy divertido juego como un monito, me imagino que son divertidos para jugar.”



“Yo dibuje un tiburón, porque es carnívoro y yo también como carne (...) El tiburón es muy agresivo e incluso puede comer humanos, y yo soy tan agresivo como el (...) Yo no como humanos pero les pego.(...) Cuando me enoja me pongo como un tiburón (...) es decir, les pego a todos, en especial cuando me molestan.”



Respecto de los roles de género se conversa y surge:

“Mi papá siempre me dice que me comporte como una señorita, que no me suba a los árboles o que no me ensucie, pero a mi me encanta hacer esas cosas, y la tía del colegio me dice lo mismo.”

“Mi papá me dice que tengo ser un hombrecito, y no lloriquear como hombre, las niñitas son las que lloran”

“No sé tía porque nos obligan a ser así, si todos podemos hacer lo mismo, son más pesaos los adultos, por su culpa las niñas no podemos jugar futbol”

“yo no podría jugar a las muñecas, eso es de niñita”

“y cuando juegan con figuras de acción, eso no son como muñecos?”

“yo a veces igual juego con mis hermanas con todos los juguetes, muñecas, autitos, sin importar nada y lo pasamos súper bien”

“Yo no puedo por mi papá, él me retaría si me ve jugando con muñecas”

“Yo no puedo por mi papá, él me retaría si me ve jugando con muñecas” (niño, primera sesión)

“Yo voy a seguir jugando futbol con mis amigos, aunque mi papá me rete, él es muy viejo y no cacha na de cómo es ahora, ahora las mujeres si juegan futbol (...) como dice usted tía, esas son ideas que quizás cuantos viejos le dijeron eso a mis papás, esas son ideas antiguas (...) ahora hay ideas nuevas”

“Yo he visto llorar a mi papá, y sipo, todos lloramos, si te pegan en los cocos aunque uno no quiere llorar jajajajaja, es que duele mucho jajajajaja pero sipo todos lloramos, ¿Tía entonces porque siempre dicen que los hombres no podemos llorar?”

“Es que antes se creía eso, se pensaba que los hombres no podían llorar, pero ahora se

demonstró que sí... que todos expresamos igual nuestras emociones”

“Siii, las niñas cuando se enojan son igual a nosotras de pesas, nos pegan y todo, y está bienpo... si hay que defenderse”

“Le voy a tener que enseñar a mi papá que todos somos iguales, y que ya no me rete por jugar con mis hermanas a las muñecas o si lloro... somos todos iguales”.

SESIÓN 2:

Recibimiento:

Se comienza hablando sobre la primera sesión, que recuerdan que se hizo la sesión anterior. Los niños recuerdan que se construyeron las reglas de taller en la primera sesión, y sobre los animales que se dibujaron y en que se parecían.

Se encontraban muy hiperactivos, porque acaban de tener educación física, por lo que estaban muy energéticos, y faltó realizar una actividad que los bajara y los centrara.

Actividad de rompe hielo:

Se comienza la actividad, cuesta mucho realizarla, por la energía que tenían por venir de educación física. La terapeuta 2 intenta una actividad para calmarlos, que dice “Manos a...” y los niños deben decir “Arriba” y uno de los niños dice: “en el pico”.

Existe un momento en que varios intentan agrandar a sus compañeros molestando a otros, usando risas forzadas, diciendo “chistes” o groserías, para sentirse más aceptados por el grupo. Estas actitudes o conductas se pueden apreciar por estar en modalidad grupal, que no se ven en sesiones individuales o familiares. El buscar la aceptación de los pares.

Al finalizar se realizan mantras y mudras para bajar la energía y que puedan concentrarse y prestar atención a la actividad central.

Actividad Central:

Se les lee el cuento sobre Marcelino, pero no se lee completo y se les pide a los niños que terminen la historia.

Finales que dan los niños:

MT: *“Hay que hacerse amigo del monstruo para poder controlarlo.”*

CS: *“Que el monstruo les pegue a todos los compañeros de Alfonsino por pesados.”*

BA: *“El monstruo estaba cuidando al niño para que no le pegaran a él.”*

BF: *“Alfonsino debería decirle a sus papás que lo molestan”*

CA: *“No sé, a lo mejor debería dejar de juntarse con sus compañeros y jugar solo, yo a veces juego sola y no pasa nada. No tiene que pescarlos”*

T2: *“Y ¿Cómo creen que Alfonsino podría controlar a su monstruo?”*

BA: *“No sé, quizás si le dice a otras personas que existe ese monstruo y pide ayuda o no sé, no escucharlo”*

LS: *“Pero si lo van a seguir molestando, mejor que les pegue a todos no más, para que lo dejen de molestar”*

T1: *“¿El problema de Alfonsino entonces es que lo molestan?”*

CF: *“Siii, si no lo molestaran sus compañeros y hermanos, no se portaría mal”*

T1: *“¿Uds se portan mal porque los molestan?”*

CS: *“Siii jajaja”*

CA: *“Mentiroso, a veces nadie te molesta y tu le pegai a todos o te poní a gritar en clases.”*

LS: *“Yo me porto mal cuando me molestan a mi o molestan a mi amigo”*

T2: *“Cómo te portas mal?”*

LS: *“Le pego a los que me molestan”*

SL: *“Si a veces pegamos o nos portamos mal porque nos molestan, pero acá a todos nos retan y no sólo por eso, el CS se para todo el rato de la sala y al LS lo retan por no hacer las tareas, eso también es portarse mal”*

T1: *“Como lo que hablamos en la sesión anterior, ¿Se acuerdan?, que ahí hablamos sobre que era portarse mal y cual era ‘el problema’.”*

BF: *“Si, recuerdo que dijimos que era pelear, pero yo no peleo tanto.”*

CA: *“Aaaaay BF que erí mentirosooo, a ti la tía te reta caleta porque cuando te enojai le pegai a todos o tirai las cosas, los cuadernos”*

LS: *“Las profesoras nos gritan y nos echan de la sala cuando nos portamos mal.”*

CA: *“Igual a veces cuando él se enoja y llora, la tía le da un abrazo.”*

MT: *“Nos retan a todos y a las niñas también.”*

SL: *“Mentira a mi no me reta”*

CS: *“Que erí mentirosa, si a todos nos retan, a ti también y a mi igual”*

CA: *“Cuando se enoja, llora como una niñita. Yo Cuando me enojo le pego no más y no lloro como mariquita como el BF (lo dice una niña)*

BF: *“Que erí mentirosa! Cállate!!!”*

CA: *“Tu llorai como niñita, como la otra vez.”*

T2: *“Llorar no es de hombre o de mujer, todos lloramos, y llorar no nos hace menos valientes.”*

CS: *“Llorar como niñita es malo, porque tenemos que ser machos.”*

T1: *“Todos lloramos, y ser “niñita” no es algo malo.”*

CS: *“Los niños somos agresivos, así son los hombres. No podemos llorar.”*

Se discute un rato sobre las emociones, sobre que es permitido o no hacer según si somos hombres o mujeres. “CS” es el único niño que siguió insistiendo en que los hombres tienen que ser “machos” y las mujeres son “débiles”. Se le pregunta sobre quien le dijo eso y dice que su padre le repite eso constantemente. Se invita a los niños a reflexionar sobre eso, y se les comenta que a veces los adultos dicen esas cosas, pero que realmente tanto hombres como mujeres pueden hacer las mismas cosas.

Se juntan en grupo y se les pide que armen entre todos un final para el cuento y luego lo presenten.

Se arman dos grupos de 4, y una terapeuta acompaña a cada grupo para ayudar con la mediación.

Un grupo plantea que *“Alfonsino estaba muy triste y enojado porque lo molestaban, y por eso le aparecía el monstruo, para defenderlo, pero eso le hacía mal, porque al final lo terminaban retando y terminaba más triste. Por eso creemos que debería hacerse amigo del monstruo y juntos buscar otras ideas para que lo dejen de molestar. Quizás también hablar con sus papás o alguien que lo pueda ayudar, como el Hada, pero en la vida real, a lo mejor alguien lo escucha. El final es que se hace amigo de su monstruo, se defiende de otra forma, la tía del colegio lo escucha y solucionan todo y son todos muy felices para siempre, fin.”*

CA: A lo mejor habla con la tía nueva que llegó al curso, a lo mejor ella es más linda y lo escucha y lo defiende de sus compañeros pesaos.

BF: Yo creo que Alfonsino se hace muy amigo de su monstruo, juntos encuentran una solución

TI: ¿Cuál solución?

BF: No sé, como que logran que no lo molesten, se hace amigo de sus compañeros, quizás como dice CA, le dice a la tía y ella logra que se hagan amigos, y así Alfonsino es feliz.

El otro grupo relata: *“Alfonsino le pega a todos sus compañeros y lo siguen molestando, dejando que su monstruo lo ayude a pegarle a todos. Así se pone muy pero muy fuerte, y ya nadie lo molesta porque le tienen miedo todos los niños, así que nadie lo molesta y ya no pelea más y entonces no lo retan y no lo castigan, así que es muy feliz, y aunque nadie quiera ser su amigo, tiene a su amigo monstruo y juega con él.*

SL: Nooo po CS, debería tener amigos, que fome que termine solo.

CS: Bueno entonces el niño se hace amigo de otro niño al que también molestaban y como lo defendió y ya no lo molestan ahora son amigos!

LS: Siii como lo que me pasó con BA, ahora somos amigos porque lo defendí del pesao del Martín.

CS: oye el Martín es mi amigo!

LS: pero molesta a todos y es super pesao, le pegó al BA

BA: Si, siempre me pega y el LS me defendió.

T2: Y en que terminó entonces el cuento?

CS: En que Alfonsino tenía un amigo en el colegio y fue feliz para siempre fin.

Cierre:

Después de esa reflexión e intervención, se les invita a pensar sobre si ellos tienen algún monstruo como “*Alfonsino*”, el protagonista del cuento y que lo piensen, para la próxima sesión.

SESIÓN 3:

Recibimiento:

Se conversa sobre la sesión anterior y que recuerdan de esa sesión.

BA: “El cuento de Alfonsino y su monstruo”

MT: “Que todos tenemos un monstruo como Alfonsino, que nos hace portarnos mal”.

Rompe Hielo:

Se realiza una imagería que los lleve a conectarse con ellos mismos, sus emociones y diferentes problemáticas. Se les pide que se imaginen si ellos tienen un monstruo como en el cuento y que piensen en ‘el problema’ que ellos pensaron en la primera sesión. Si ese ‘problema’ fuera un monstruo, ¿Cómo sería?

Actividad Central:

Se les invita a pensar sobre lo que imaginaron y que cuenten sobre lo que vieron en la imagería. y una niña dice:

CA: *“La mente es el monstruito.”*

BF: *“Todos tenemos un monstruito cuando nos enojamos.”*

Se les invita a crear su propio monstruo, que cada uno dibuje e imagine como es su monstruo interno.

LS: *“Yo quiero matar a mi monstruo, ¿lo puedo matar?”*

MT: *“El monstruo es el que nos causa problemas.”*

BA: *“Este es Joaquín, si le quitan el balón se enoja. Se volvió amarillo porque se enojó.”*
“Yo le pego a todas mis hermanas.”

MT: *“Si cuando nos enojamos nos gusta pegarles a los hermanos.”*

BA: *“Mi monstruo cambia mucho, este es mi monstruo bueno y este es mi monstruo malo”*

((Todos externalizaron la agresividad, ya que ese es su ‘problema’ .))

Se dedican toda la sesión a dibujar y se les pregunta sobre que manera el monstruo (problema) afecta en sus vidas.

LS: *“Yo no tengo amigos en el colegio, por culpa del momo siempre estoy solo, es que me hace pelear con todos mis compañeros. (...) La Rabia me trae problemas en el colegio”*

BF: *“Yo tampoco tengo amigos en el colegio, a veces me invitan a jugar, y las tías no me tienen paciencia en clases (...) El diablo serían mis rabietas como le dice mi mamá.”*

MT: *“El jet sería como mi rabia, el jet me hace tener problemas con los compañeros y las profesoras, y en mi casa con mis papás. Todos me retan”*

BA: *“Yo creo que Joaquín me hace correr, a mi me retan por ser muy inquieto y moverme mucho, pero no siempre peleo, no sé, la tía es la que más me reta y en mi casa es donde más me retan porque ahí peleo mucho con mis hermanas, es que me dan rabia, Joaquín es el malo que me hace hacer todo eso.”*

CA: *“Yo estoy sola en el colegio, juego sola, en clases me da lata trabajar, por eso me reta la tía, me dice que soy muy distraída. La goldi es la distracción y la rabia, porque también me dicen que soy enojona, en especial en mi casa, yo soy la enojona y que no me gusta hacer las tareas. La Goldi es enojona y distraída.”*

SL: *“Mi diabla es mala, le gusta pegarle a la gente jajaja, ese es mi problema que le pego a mis compañeros, es que todos me enojan, no quieren compartir conmigo, ni jugar conmigo. Yo también a veces estoy sola, tengo sólo un amigo, un niño que quiere correr conmigo y jugar. Soy muy inquieta (...) La diabla es la inquieta jajaja y la enojona.*

CS: *“El godzilla Rey, sería como lo inquieto que soy y que le pego a todos, siempre peleo, creo que mi monstruito sería todo eso malo que soy (...) no soy malo, el godzilla que me hace portarme mal.”*

CF: *“El Master es mi monstruo, él sería la rabia que me hace pelear con mi hermano, es que mi hermano es mi gemelo, y él es el bueno, y yo soy el malo, el que no trabaja, el que no tiene amigos. Siempre mis papás me comparan con mi hermano. Que yo soy inquieto, molesto, que no trabajo en clases (...) El Master es todo lo malo que soy, quizás si pueda controlar al Master, tendría más amigos”*

El Dibujo de los Monstruos:

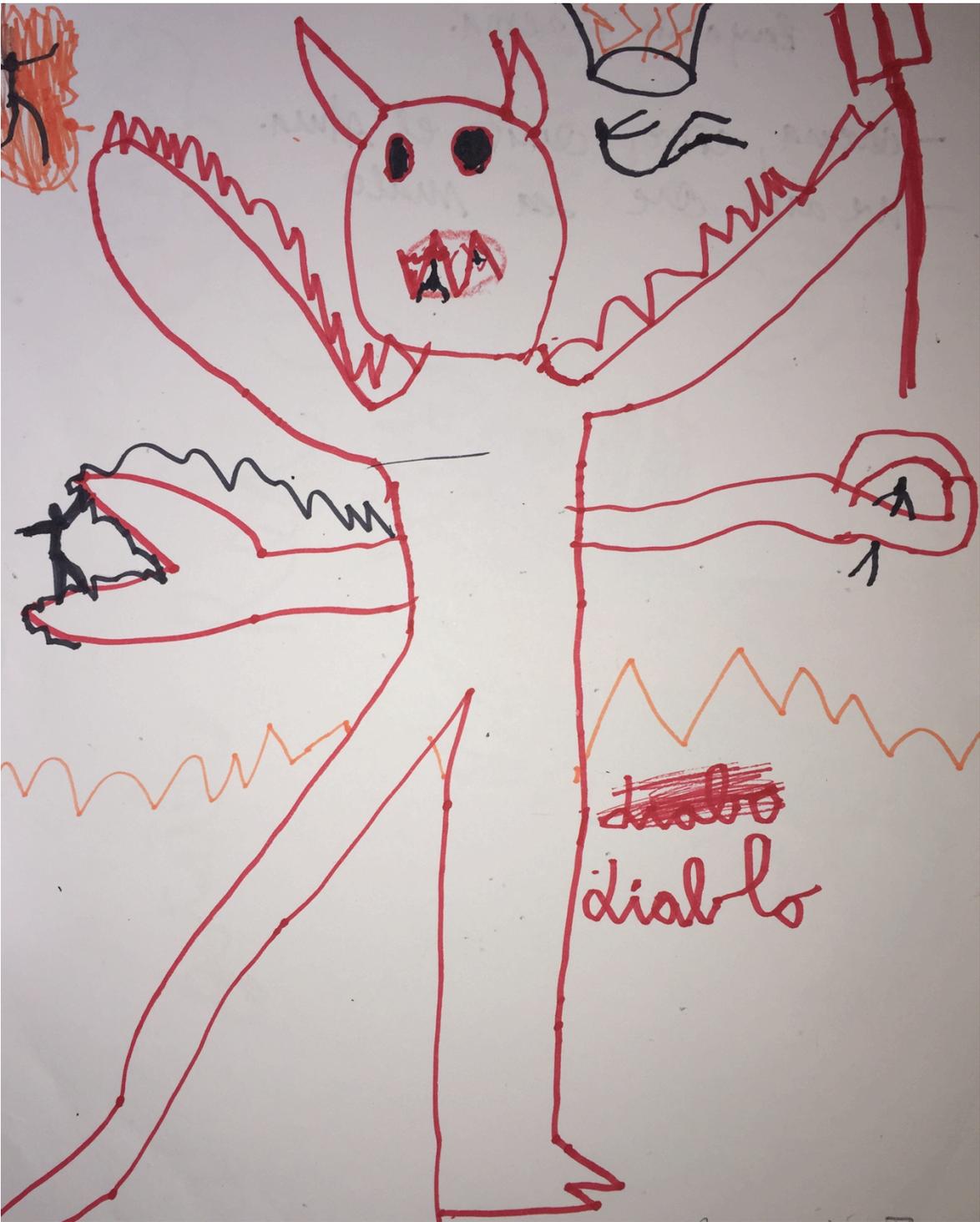
master

~~Answer~~



JUAQUIN



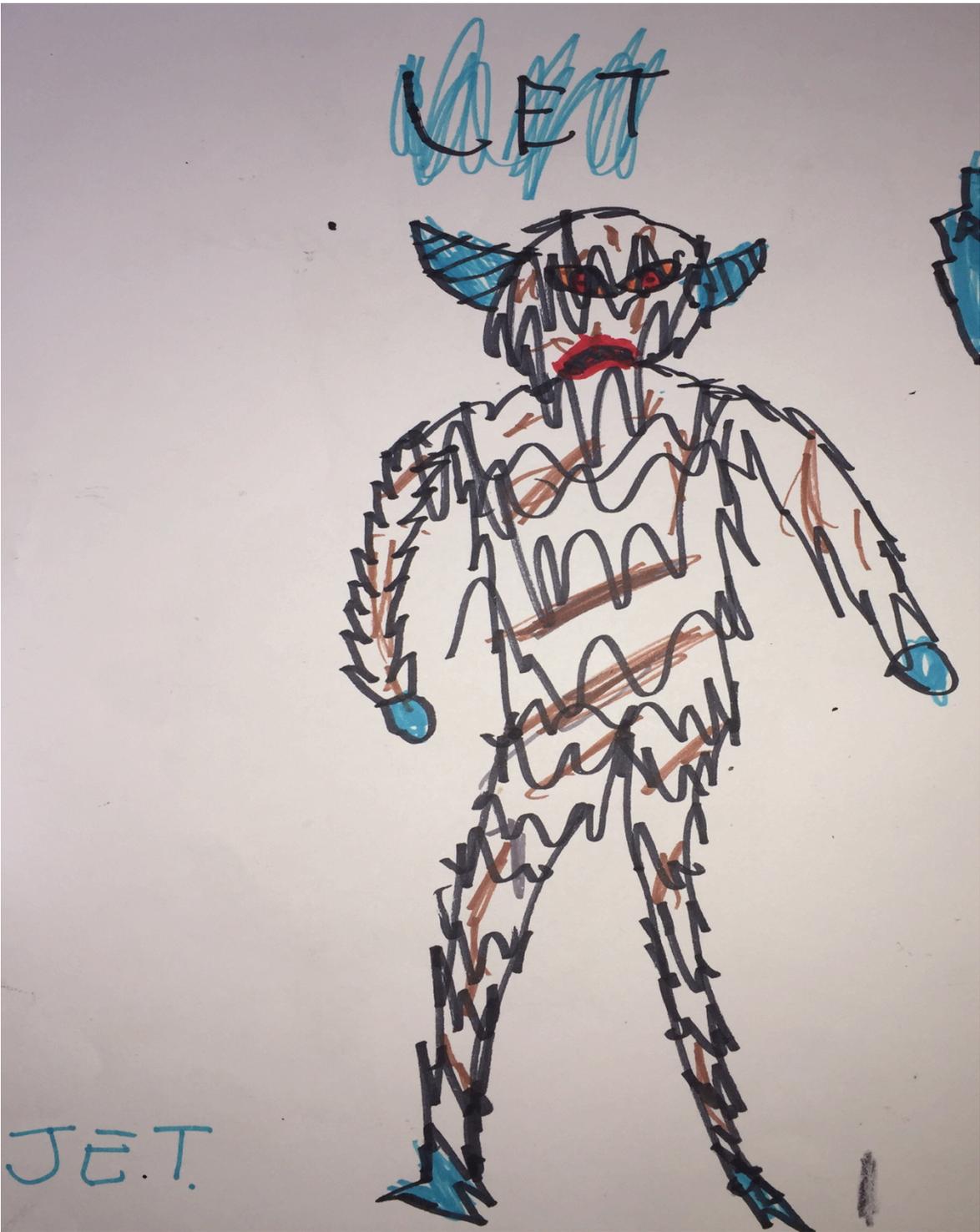


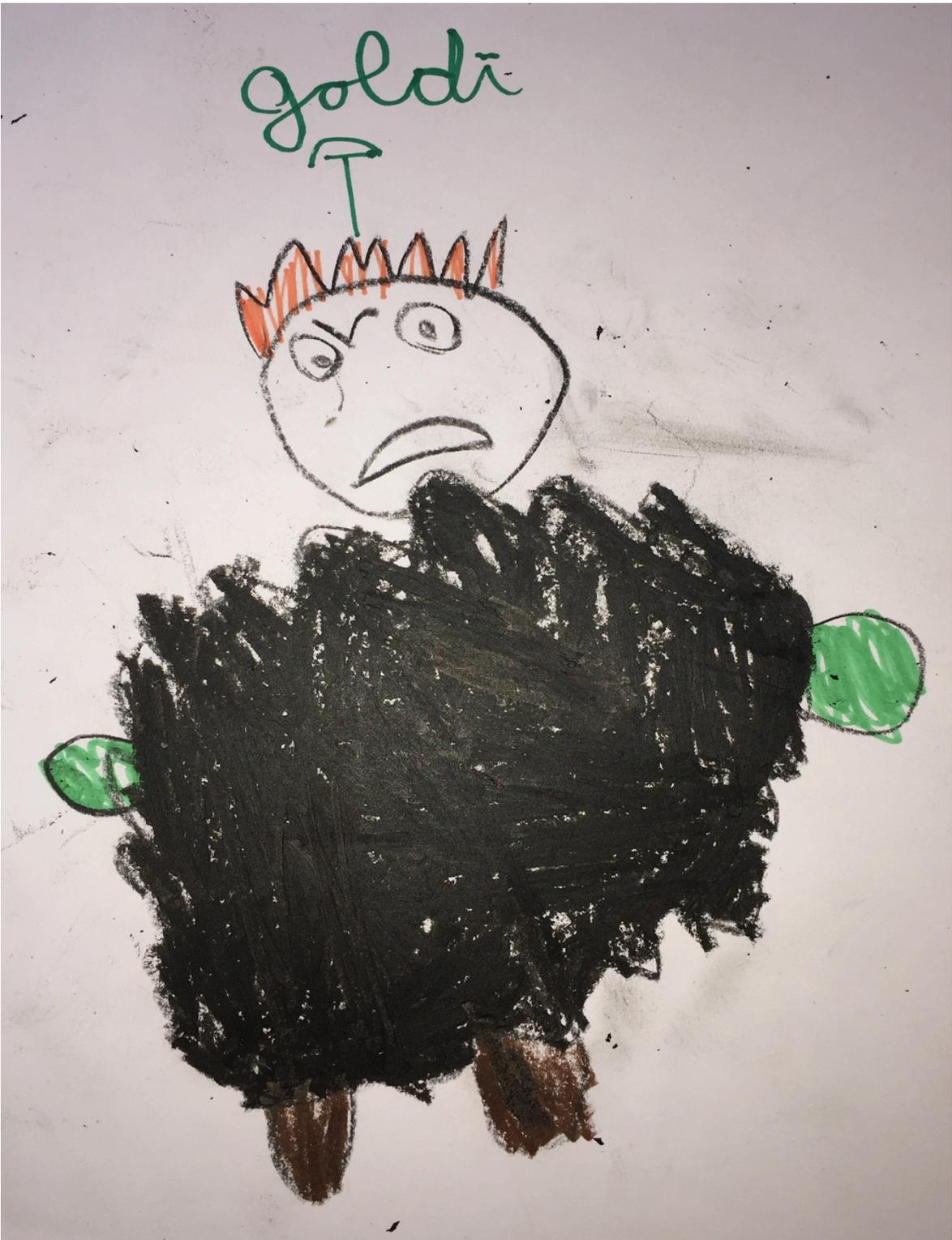
gotsila

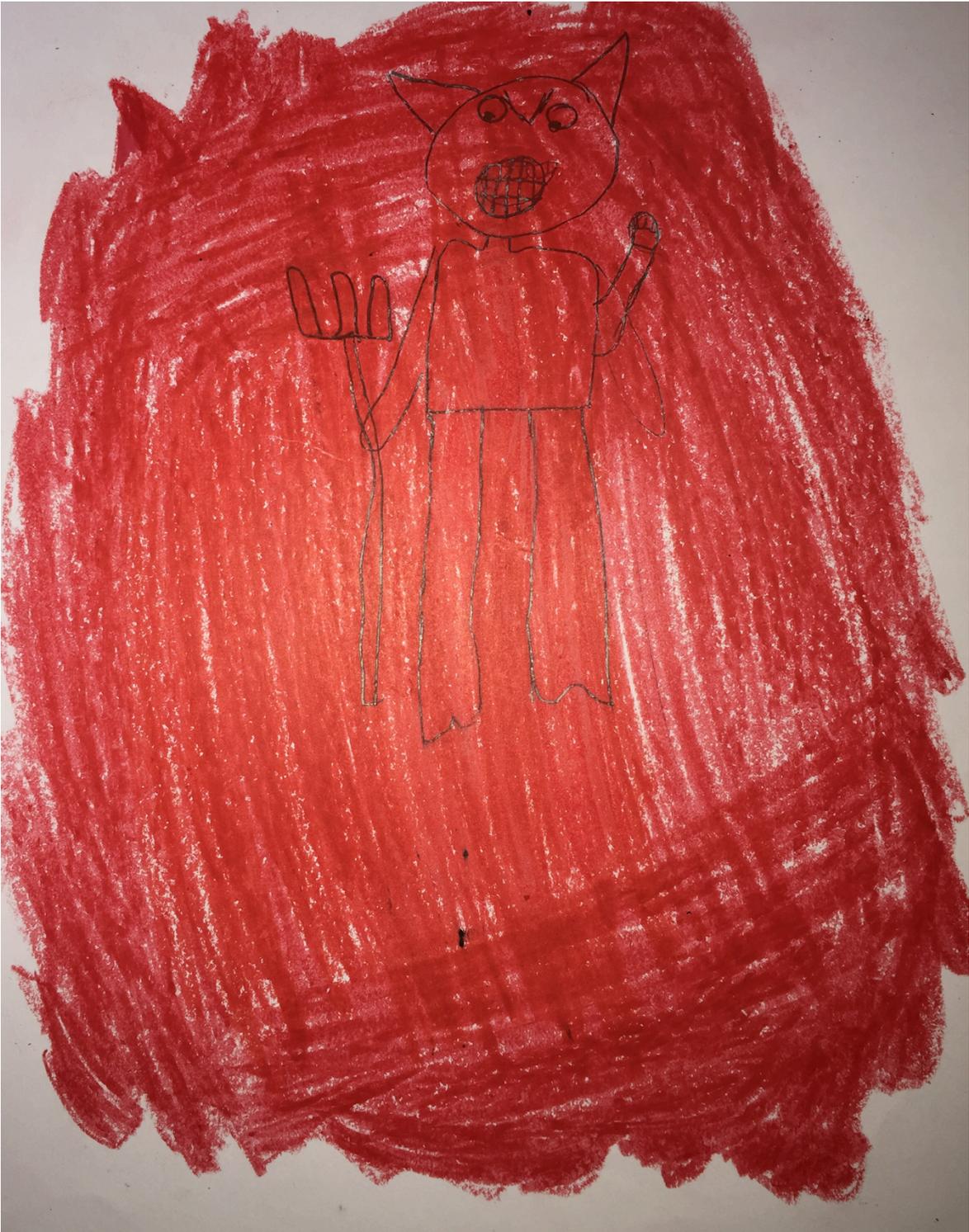
Rei











SESIÓN 4:

Actividad Central:

Construcción de títere del monstruo, el objetivo es lograr indagar más en su identidad a través de las características de los monstruos, y también por medio de la construcción del títere se busca que sean autónomos y que logren realizar lo que se imaginan o piensan.

El grupo se ve más afiatado y con mayor confianza, salvo por un niño el cual en esta sesión se muestra más aislado y reticente a trabajar con sus compañeros. Sus compañeros lo molestan más de lo usual.

Se forman grupos de trabajo, las niñas se excluyen, y hay un grupo “dominante”, que sobresale en bromas, chistes, gritos y que aíslan a unos niños. Los niños aislados desean ser parte de ese grupo pero no pueden. Los niños que quedan más aislados es porque presentan dificultades en las habilidades sociales, les cuesta comprender algunas pautas sociales. Los otros “dominantes” son más agresivos y burlescos y no le dan cabida a los otros.

Se realizan dos mesas de trabajo, en una mesa está una terapeuta con 4 niños y en la otra mesa la otra terapeuta con otros 4, para facilitar el trabajo terapéutico.

Se les pregunta sobre sus habilidades, para conocerlos al margen del problema:

CA: *“Yo soy buena para leer y escribir, me gustan mucho los libros, y mi mamá me dice que soy tierna y muy inteligente. A veces puedo ser buena hermana, la protejo y la cuido, incluso a veces he cocinado cuando mi mamá no puede. Me encanta dibujar y pintar, igual me cuesta pero es entretenido.”*

CS: *“Yo soy muy bueno para correr, soy súper rápido, también soy muy cariñoso con mi abuelita y la tía. Con mis amigos me gusta protegerlos. Mi abuelita me dice que soy muy divertido y chistoso, me gusta hacer reír a las personas”*

BF: *“Yo soy bueno recordando cosas, me gusta mucho leer igual que la CA, me gusta saber muchas cosas, tengo las mejores notas del curso.”*

MT: *“Yo soy bueno en matemáticas y ciencias, soy bueno en los juegos, como el play, mato a todos los zombies. Mi mamá dice que soy alegre y simpático.”*

CF: *“Yo soy muy bueno con la play, me doy vuelta todos los juegos. En educación física soy el mejor, me va muy bien, mi papá dice que soy bueno para los deportes y los juegos”*

SL: *“Yo soy cariñosa y tierna, y no molesto a mi mamá (...) soy muy buena para imaginarme historias, podría escribir un cuento (...) me cuesta escribir, pero me gusta imaginarme cosas (...) también soy rápida y buena para saltar.”*

LS: *“No sé, yo soy bueno para jugar al celular, y para ver videos en youtube. (...) no sé, soy rápido en los juegos, como en la play, en la Tablet, ganó varios juegos, soy bueno jugando”*

BA: *“Yo soy muy bueno para dibujar, me quedan muy lindos y me encanta pintar, se me ocurren personajes, animales, paisajes, es muy entretenido, incluso a veces hago otros mundos, otros lugares mágicos. (...) eso no sé, tal vez soy bueno para las ciencias también.”*

Sesión 5

Se continúa el trabajo de la semana anterior para terminar los títeres.

Se trabaja en compartir respecto a las emociones que viven los niños y como el monstruo está relacionado al respecto, todo esto mientras se trabaja en terminar los títeres.

Uno de los participantes cuenta que su madre se fue de la casa, surge un espacio de contención y de apoyo.

Hablan sobre sus familias, con quienes viven, y quieren saber sobre las familias de las terapeutas.

“mi mamá se fue de la casa, nos abandonó”

“estoy triste, no sé porque se fue”

“yo vivo sólo con mi mamá y mi abuela, no conozco a mi papá”

“yo vivo con mis 2 papás, pero mi papá trabaja mucho y no lo veo”

“Yo tengo varios hermanos y son mas pesaos, me pegan y yo les pego”

“yo no tengo hermanos y vivo con mi abuelos y mi mamá trabaja mucho”

“Yo vivo con mi papás y mis hermanos”

“en mi casa peleamos mucho, entre todos peleamos”

“A veces mis papás pelean mucho, me da miedo”

“La CA es enojona y me grita”

“todos somos enojones, por eso hacemos estos monstruos”

“Yo no me enojo (CA)”

“Si CA, todos se enojan”

“No te enojas con tu familia?”

“Si con mis hermanos”

“CA, estás enojada ahora, por eso le contestas así al LS?”

“Si, es que me cae mal el LS”

“Es que el LS es pesado con nosotras las mujeres, me quita las cosas”

“Cuando no es pesado, me cae bien”

“Es que a mi todos me molestan (LS) y por eso yo también molesto”

“Es que tu no tienes amigos”

“Y uds no son amigos?”

“mmm puede ser que si, porque ahora hablamos cosas y compartimos harto, por eso ahora somos amigos”

“CA perdón, no te molesto más”

“A mi me gusta ir a ver a mis abuelos, es entretenido”

“mi monstruo tiene las heridas marcadas de todas las personas que le han hecho daño”

“A mi me cae mal mi monstruo, a veces lo odio, por eso le rompí una pierna”

“A todos nos caen mal nuestros monstruos?”

“Tía yo creo que si, porque no hacen hacer cosas malas”

“¿Cuál es la emoción que más sienten?”

“La Rabia yo creo”

“El mío a veces está triste”

“Cada uno tiene que aprender a controlar su propio personaje como en el teatro, algo así tía?”

“Que entretenido hacer el monstruo, ahora lo puedo hacer actuar”

“¿Puedo matar a mi monstruo?”

“Tía a lo mejor en la última sesión podríamos matarlos a todos”

“Tu no puedes controlar a mis monstruos, cada uno controla al suyo”.

Pelean por un material:

“El Benja es siempre enojón”. ¡Tú Cállate! ¡Cállate feo!”

“La Camila es fea” “Eso no se le dice a las mujeres”

“las mujeres usan eso, los hombres no”

“deja de decir cosas feas”

“yo no me voy a retractar”(lo dice benjamín)

“que es retractar?”

“como negar lo que ya dije, y no lo voy a negar”

BF presenta muchas crisis en las primeras sesiones, sin embargo en esta sesión se logran evitar y BF logra calmarse antes de entrar en crisis, a pesar de que pelearan por materiales.

Sus compañeros en un comienzo decían cosas para enojarlo más, y ya en esta sesión logran darle su espacio, sin insultarlo. Eso es un logro para el grupo.

Sesión 6

Presentación de los títeres y de sus monstruos a sus compañeros de taller.

1.- El Diablo: *“Mata gente, me hace hacer muchas cosas malas. (...) A veces me gana, pero yo también le gano a él.(...) El diablito es como fuego, lo voy apagando y ahí me voy calmando. Calmándome logro que se apague el diablo, por ejemplo respirando o pensando en otras cosas. Lo bueno es que le gusta sonreír. (un compañero le pregunta sobre su color favorito del diablo) Su color favorito es el rojo, porque el diablo es rojo. Su nombre es diablo.”*



2.- Godzilla Rey: *“Tiene los pelos parados y parece que tuviera una corona.(...) Me dice que les pegue a mis compañeros.(...) Una semana entera me dice las cosas buenas y otra semana me dice las cosas malas. Para controlarlo le pego, pero dentro de la mente, como una batalla mental, dentro de la mente, para combatir a nuestros monstruos.(...) A veces hablo con el Martín, que es mi mejor amigo para no portarme mal.”*

Un compañero le dice: *“El Martín es tu anti-monstruo, es decir, es la persona que te ayuda a controlar a tu monstruo”*.

“Cuando estoy enojado, y en la semana buena que me dice cosas buenas, me dice que me calme, que me tranquilice y que respire profundo. Cuando está de buenas el monstruo me ayuda.”



3.- Joaquín: *“Él se llama Joaquín, es azul y tiene muchos poderes. A veces me tira fuego dentro de mi mente, y para bajar ese fuego me lavo la cara con agua o en mi casa me voy a dormir.(...) Me protege y ataca.(...) Me hace pegarle a mis hermanas cuando me colman la paciencia, me enojan mucho mis hermanas.(...) El dormir y el mojarme la cara, y comer algo que me gusta me ayuda para controlar el monstruo.(...) Trato de no escuchar a la gente que me molesta.”*

Otro compañero le dice: *“Un anti-monstruo, es un amigo que te ayuda a no perder el control.”*

“Mi papá me ayuda a calmarme cuando está en la casa.”



4.- Goldi: *“Mi monstruo se llama Goldi, es redonda y llena de puntas para que nadie se acerque. (...) La Goldi es mala, porque me hace pegarle a mi hermana y en el colegio me hace portarme mal, quiere que me echen del colegio, porque no me gusta el colegio. (otros niños afirman (casi todos) que tampoco les gusta el colegio porque les gritan mucho) (...) La que más me hace enojar es mi hermana, en el colegio sólo me hace enojar la profesora. (...) El color favorito de la Goldi es el amarillo y el verde.(...) Dormir me ayuda a calmar a la Goldi. Cuando la Goldi está contenta yo también estoy contenta. Jugar también me ayuda a calmar a mi monstrea y no pegarle a mi hermana. Tiene una cruz para la suerte y para protegerse. Tiene muchas espinas en todo su cuerpo para protegerse y no le hagan daño. (...) y bueno también me protege a mí”*



Los niños se ponen muy inquietos, por lo que se decide realizar una pausa para que boten esa energía y luego se continúa con la actividad de presentación de sus monstruos.

Se les invita a jugar a las pelota dentro de la sala, formando 2 equipos. Una vez finalizado el juego, se realiza una meditación acompañada con mantra y mudras (Frases repetitivas y posturas de manos) que los ayudan a bajar la energía y poder concentrarse en la actividad, a través también de técnicas de respiración.

Se continúa con la presentación de los monstruos:

5.- La Diabla: *“La diabla es mi monstrua mala. Aparece cuando ella se enoja. Hace que le pegue a mis compañeros, hermana y rasguñar a los compañeros. (...) Haciendo una guerra en mi mente, contando hasta 10 me ayuda a calmar al monstruito. (...) Cuando yo estoy feliz el monstruo no me molesta.”*



6.- Master: *“Mi monstruito es el Master, es como un zombie robot, también me hace pegarle a mis hermanos, o cuando me enojo y pierdo en un juego, le pego a mi playstation. (...) El master es 100% malo, no tiene cosas buenas. Para controlarlo, le pego mentalmente, pelea mental, e intento contar hasta 10, pero me cuesta. Su súper poder es el hielo, y a veces me congela a mí y me quedo congelado, sin hacer nada, en especial cuando me siento mal, triste o enojado.”*



7.- Momo: *“El momo es malo, yo le tengo miedo, por eso escogí ese nombre para mi monstruo (...) no sé si le tengo miedo al momo de mi cabeza, pero si me hace salir todo lo malo. (...) Yo cuento hasta 10 y se me pasa la rabia y sigo jugando. Cuando me enoja, se me pasa la rabia cuando cuento hasta 10 a la play y ahí no le pego. El momo me hace que le pegue al benjamín cuando me hace enojar (...) El Martin me enoja porque le pega a otras personas y me dan ganas de pegarle. (...) El momo también tiene el poder de desaparecer. Está en un lugar y puede desaparecer y aparecer en cualquier otro lugar. (...) a veces desaparece de mi mente, y no sé cuando aparece de nuevo.”*



El resto de la sesión los niños y niñas se ponen a jugar con sus monstruos y a interactuar entre ellos. Llama la atención el como cada niño respeta a su monstruo y el de los otros, se preguntan cosas y construyen temáticas de juego en conjunto sin pelear como en otras oportunidades, vislumbrando las emociones y que les ocurre con ellas, usando lo que se conversó en las presentaciones sobre los monstruos.

Sesión 7

Se comienza hablando de la sesión anterior y uno de los niños explica que fue lo que se hizo.

BF: *“Se presentaron los monstruos y todos inventamos a los Crea monstruos son los que hacen que los monstruos hagan lo que deben (...) como que sigan haciendo las cosas malas que hacen siempre, y los anti-monstruos son las personas que hacen que el monstruo siga en su interior y no nos hagan hacer cosas malas, como que nos ayudan a nosotros a controlarlos.”*

8.- JET: *“Este es Jet, es como un monstruo de las nieves. Tiene poder de hielo, además de ser de hielo, él vive en la Antártida de mi mente, pero antes vivía en la Antártica cuando era más chico. También tiene una capa con piel de oso, además de ponerse eso, él se puso el nombre jet, porque sus padres no le pusieron ningún nombre y tiene patines de hielo. Esos son los orígenes del Jet. (...) De lo malo me dice las cosas que tengo que hacer, cosas malas, como empujar, como cuando yo camino, como que él controla mi cuerpo, cuando estoy muy enojado él también se enoja y controla a mi cuerpo. (...) El Jet y Joaquín son amigos, esos dos monstruos son amigos, como que ellos entrenan para que no sean tan debiluchos, cuando se juntan los cerebros se ayudan (...) yo lo controlo varias veces, yo me tranquilizo, me echo agua en la cara y en el cuello, me seco y después me calma. Juego con mis amigos y eso también me calma.(...) (Uno de los compañeros le pregunta si tiene un anti-monstruo que lo ayude a controlarlo) Yo mismo tengo en mi mente a unos anti-monstruos que me ayudan a controlar al monstruo, como que en mi mente otra voz me dice, cálmate, no le hagas caso.(...) Si no tendría pelo sería azul, el pelo es blanco, su piel es azul.”*



BA: *“En la presentación con nuestros papás, deberíamos matar a todos los monstruos para que dejen de controlarnos.”*

BF: *“El punto débil de los monstruos es la felicidad, la felicidad los acaba, puede matarlos. ¿Y como?. Es que si uno es feliz y comparte con otros y juega, el monstruo se pone débil, ya no puede controlarnos y si fuéramos felices siempre, el monstruo se terminaría muriendo.”*

“La tristeza y la rabia alimentan a los monstruos.”

“La amistad también debilita a mi monstruo a que sean menos malos. Como que se desintegran con las emociones “bonitas”.”

LS: *“ahora que somos amigos, van a salir menos nuestros monstruos!”*

BA: *“Siii tía, mire, ahora ya no nos molestamos, el LS y el CS están más simpáticos y la CA también, ahora en clases no peleamos, de echo nos ayudamos para que la tía no nos rete. Igual a veces el BF hace sus pataletas, pero no le decimos nada. Parece que ahora somos todos amigos los del taller.”*

Interactúan los monstruos entre ellos y se busca que compartan sus anécdotas que se escuchen y que logren ver alternativas para resolver conflictos. Llegan a la conclusión que jugar y sentirse alegres, ayuda a calmar la rabia. Los abrazos a veces también ayudan o que alguien te escuche. Camila dice que a veces prefiere estar sola y que nadie la toque, y que mejor se aísla. Cristóbal dice que también si está en el patio de la escuela, en el recreo puede correr mucho y eso también hace calmarse y que el monstruo se calme.

BF : *“a veces no puedo controlar la rabia (es más obsesivo con sus ideas) y por eso quiero pegarle a todos (...) siento mis manos y mandíbula apretada, y mi monstruo me hace que le pegue a todo o grite, la rabia es como una energía que recorre el cuerpo.”*

T1: *“¿qué haces con esa energía?”*

R: *“Exploto y le pego a todos.”*

T1: *¿Habrà otra forma de que esa energía salga sin pegarle a nadie, ni hacerte daño a ti mismo?*

R: *“¿Pegarle a algo?”*

CS: *“Gritar a mi me sirve”*

BA: *“Y si estamos en clases? Ahí nos van a retar si gritamos”*

BF: *“Y si buscamos un anti-monstruo que nos ayude, es decir una persona que nos ayude a calmarnos dentro de la sala?”*

T2: *“¿Podría ser la profesora?”*

CA: *“La otra tía si, pero la tía de ahora no me cae bien, así que no sé..”*

SL: *“A mi me cae bien la tía”*

BF: *“Pero no se si podría ser nuestro anti-monstruos, tendríamos que contarle de nuestros monstruos”*

T1: *“Y si la invitamos a la presentación y le contamos sobre los monstruos y como puede ayudarlos a ser el anti-monstruo de todos uds?”*

Varios Niños: *“Siii! Yaaa!”*

BF: *“Que buena idea tía y así nuestro papás también podrían ayudarnos en la casa”*

Sesión 8

En esta sesión se empiezan a ver estrategias de resolución de conflictos o de cómo llevar las emociones usando el títere como forma de realizar conversaciones externalizantes.

Se comienzan a escribir y preparar los guiones para la presentación final de sus personajes. A cada niño y niña se le pide que prepare su historia para ser presentada, que es lo que han aprendido sobre su personaje y sobre sí mismos, y como sortear situaciones conflictivas en el hogar y la escuela, pensando en estrategias contra sus monstruos.

Estrategias visualizadas:

“A mi me sirve mojarme la cara y tomar agua”

“Correr por el patio o hablar con un compañero”

“ponerme a jugar o hacer algo que me haga feliz”

“Contar hasta 20”

“Respirar profundo, poner el estómago como un globo”

“A veces mi papá me ayuda a calmarme”

“Controlar mi mente, como que mi propia mente tiene la fuerza de controlar al monstruo”

“Dormir, me voy a mi pieza a dormir y se me pasa, y así el monstruo no me hace hacer nada”

“Yo en mi mente tengo unos anti-monstruos que me dicen que me calma y ayudan”

“Yo hago como una pelea mental, aunque no a veces resulta”

“Yo a veces como algo, como una fruta o cualquier cosa y me calmo”

“Acuérdense que con los sentimientos bonitos es con lo que más se calma el monstruo y con la amistad, lo que dijimos la otra vez, de pedir ayuda, yo creo que eso es lo que más funciona, ¡El equipo anti-monstruo!”

“Todos nosotros somos el equipo Anti-monstruo, así nos ayudamos a que nuestros compañeros no caigan con sus monstruos!”

“¿Cómo un súper héroe?”

“No se, puede ser, pero sin capa!”

“tenemos que unir nuestros súper poderes, entre todos, como dijo la tía, todos tenemos habilidades distintas, como los Avengers, cada uno es buena en cosas distintas, yo soy Iron Man!”

“Yo quiero ser Hulk”

“Yo soy Thor”

“Spider man!!!”

“Capitán América”

“Yo también quiero ser Iron man”

“Pueden haber 2 Iron man, acuérdense que hay varios trajes de iron man”

“Y nosotras?”

“Que heroína quieren ser?”

“Yo quiero ser mujer maravilla”

“Y yo podría ser super girl!”

“Eso! Pensemos en que habilidades tienen cada uno que los puede ayudar”

Juegan con sus monstruos, y se les permite que vayan fluyendo en el dialogo y las historias para presentar en la ceremonia de testigo externo en la última sesión.

La sesión se termina antes, debido a que un profesor nos interrumpe, ya que necesitaba a los niños para una ceremonia que se realizaría con todo la escuela, por lo que la sesión duró menos de lo planificado.

Sesión 9

Se retoma de la sesión anterior, y se continua el trabajo de preparar la obra de títeres para presentarla frente a los padres y profesores, y su historia para la ceremonia de testigos externos.

Se discute sobre las técnicas que se descubrieron para calmar a los monstruos.

Se hace una síntesis sobre el taller, sobre que aprendieron y eso se lleva a la obra de títeres. A pesar de que cuesta que tomen atención, entre ellos pelean menos, se escuchan más entre ellos, respetan sus monstruos.

Los más disruptivos en esta sesión se portaron mucho mejor y los más tranquilos sacaron un lado más hiperactivo, pero han tenido buena conducta.

En esta sesión aparece con más fuerza el equipo Anti-Monstruos y cuentan como se han ayudado en clases para que los monstruos dejen de aparecer. Se toma esa idea central para la construcción de la obra de títeres, para que muestren que es lo que aprendieron y como controlaron a sus monstruos. A ellos les gusta y se arma un pequeño guión, sin embargo se le da más fuerza a sus historias favoritas para la ceremonia de testigo externo.

Sus Historias Favoritas:

Estas historias las fuimos construyendo en 2 sesiones, cada terapeuta se tomó el tiempo con cada niño de ir armando las historias, mientras los otros armaban la presentación grupal de los monstruos (Sesiones 8 y 9). Esto fue lo que los niños y niñas quisieron contarle a sus padres, cuidadores y profesora, así textual. El día de la ceremonia algunos quisieron leerla, otros querían decirla solo de memoria, así como se acordaran y que las terapeutas les hicieran preguntas, más “al natural” como ellos decían. Otro les costó mucho por los nervios, pero decidieron que una de las terapeutas se la leyera en voz alta.

Estas son las historias que se construyeron las sesiones últimas sesiones:

LS:

“Mi historia favorita de mi, es que soy muy bueno para los juegos de la Tablet y el play, me encanta jugar y poder ganar y pasar todas las etapas. En mi casa a veces estoy solo porque ahí no tengo amigos, mi mamá trabaja y me deja con mi abuelita, pero ella se pone a hacer cosas en la casa así que yo me pongo a jugar me hace feliz, me rio harto, como con los videos de youtube. en el colegio tampoco tenía amigos, pero ahora si. Defendí al BA del Martín y eso fue bakan, ahora vemos videos de youtube juntos. Igual me retaron y castigaron por pegarle al Martín, pero fue bueno, porque ahora tengo un amigo en el colegio. Igual le pegaría a todos con tal de tener más amigos. Me gustaría tener muchos amigos para jugar juntos en la play. Tengo que usar esa capacidad que tengo para los juegos en la escuela, ver las matemáticas como estrategias, pasar etapas en clases y jugar con mis compañeros de forma mas aventurera. De mi monstruo aprendí que me gusta hacer bromas, y que soy bueno para defender a la gente y defenderme a mi, pero que tengo que hacerlo de otra forma, no tengo que pegar, puedo usar mis habilidades para encontrar otras soluciones. Ahora con amigos del taller es más fácil no pegar, porque entre todos nos defendemos hablando y eso es bueno.” (texto editado entre terapeuta y el niño)

CA:

“Mi historia favorita de mi es que me encanta leer y escribir, mi mamá me felicita por ser muy avanzada en eso. Además como soy la hermana mayor en mi casa, mi mamá me deja a cargo de la casa, a veces he cocinado y he cuidado a mis hermanas cuando mi mamá no puede, y eso me gusta, es como jugar a la mamá. Yo soy muy obediente y cariñosa con mi mamá y me gusta escribirle cartas a ella y a todos los que quiero. No me gusta venir al colegio, porque este colegio no me gusta, me gustaría que me cambiaran, pero me gusta aprender y tengo muchas habilidades para eso. Me cuesta hacer amigos, pero aprendí que puedo jugar y ser simpática no sólo con mi mamá, si no también con los niños del colegio. De mi monstruo aprendí que a veces me gusta estar más sola, protegerme, pero que igual a veces es bueno compartir con otros niños, es entretenido y así no odio tanto el colegio.” (texto editado entre terapeuta y la niña)

BF:

“Mi historia favorita de mi es que soy el mejor estudiante del curso. Los profesores y mis papás me encuentran muy inteligente. Me es fácil poder memorizar muchas cosas, me encanta saber sobre los animales, conocer nuevas palabras que sean difíciles o poder sumar, dividir, creo que me gustan todas las materias del colegio. A veces no me gusta que las cosas no salgan como yo quiero, y eso me enoja mucho, pero puedo hacerlas de nuevo e intentarlas hasta que me resulten, tengo todas las capacidades para hacerlo, sólo debo intentarlo más, sin perder la paciencia. Con el monstruo aprendí que puedo pedir ayuda cuando no puedo, que eso no está mal y que soy muy creativo, se me ocurren ideas muy geniales. Fue mi idea del equipo anti-monstruo, y fue bakan que todos me entendieran y que juntos lo siguiéramos haciendo.” (texto editado entre terapeuta y el niño)

CS:

“Mi historia favorita es que soy muy bueno para el deporte y para jugar y hacer bromas. Soy el más gracioso de mi casa y del colegio. En la casa hago reír mucho a mi tía y a mi mamá, y me encanta hacer reír a mis amigos en el colegio, por eso me gusta molestarlos a todos, pero para que nos riamos. Me gusta mucho moverme, hacer cosas entretenidas, correr, jugar, trepar árboles, jugar fútbol, prefiero eso que estar sentado jugando play. Me gusta ser gracioso y moverme. Lo que aprendí de los monstruos, es que hay momentos en los que debo intentar no ser tan gracioso, porque hay niños que les duelen mis bromas, aunque sean chistes. Igual que puedo calmarme al hablar con amigos y que al estar alegre no le pego a nadie.” (texto editado entre terapeuta y el niño)

BA:

“Mi historia favorita, es que me encanta dibujar, en mi casa mi mamá me tiene muchos lápices y témperas y toda clase de pinturas, y me gusta mirar animales y pintarlos, pintar paisajes, eso me relaja mucho y me quedan muy bonitos. Me gusta crear cosas, me encanta artística, es la mejor materia del colegio, lo paso muy bien. Me encanta jugar con mis amigos, crear juegos, inventar cosas, es tan entretenido. Eso es lo que me ayudó con mi monstruo, es poder inventar cosas para calmarlo, y con los amigos se nos ocurrieron muchas cosas, eso es muy entretenido. En ciencias a veces también nos hacen inventar cosas y eso es muy entretenido quizás pueda ser artista y científico.” (texto editado entre terapeuta y el niño)

SL:

“Mi historia favorita de mi es que soy buena para la gimnasia y el baile, me encanta bailar. Mi mamá me pone música desde su celular y yo bailo. Ella se ríe y es muy entretenido. En el colegio la clase que más me gusta es educación física, y ahí hacemos gimnasia y también a veces bailamos o corremos o jugamos a algo, es muy entretenido. Me gusta bailar porque es muy entretenido, me puedo mover y se que bailo bonito porque eso me dicen en mi casa. En educación física soy la más rápida de todas las mujeres, me gusta correr y hacer carreras. Del monstruo aprendí a controlarlo con mi mente, a que no me gane, como en una carrera, yo tengo que ser más rápida que él. A veces igual me gana, es que encuentro tan aburridas las clases que me pongo lenta, y ahí el monstruo me gana, y la tía me reta, porque cuando el monstruo me gana, me paro de mi puesto y me pongo a molestar a mis compañeros. Intento que mi mente sea más rápida que la del monstruo y sorprenderlo, y así no sale en clases. Lo que hago es hacer las tareas rápidas y así es como que le ganara al monstruo.” (texto editado entre terapeuta y la niña)

MT:

“Mi historia favorita de mi es cuando una vez con mi hermano jugamos a los detectives, me encanta descubrir cosas, buscar pistas para encontrar algo escondido. Es como las matemáticas, me encantan los números y me va bien, es muy entretenido, aunque a veces la tía nos exige mucho y nos hace demasiadas tareas, pero intento pensar más y encontrar la solución (...) Si! Como un detective. No lo había pensado pero las matemáticas y los misterios son para los detectives jajaja. A lo mejor por eso soy bueno para las matemáticas. Lo que yo aprendí del monstruo es que con mi mente, que es muy inteligente, puede controlar al monstruo y que él no me controle a mí, ni a mi cuerpo. Yo puedo ganarle varias veces al día. Lo que más me ayuda es contar hasta 10 o ponerme a jugar, así lo distraigo, o mojarme la cara. Hablar con mis amigos o a veces poner atención a la tía me ayuda. Sólo cuando me enojo mucho no logro controlarlo, pero ya no sale tan fuerte como antes, creo que se le están agotando los poderes gracias a mi súper mente!” (texto editado entre terapeuta y el niño)

CF:

“Mi historia favorita es cuando juego play con mi papá. Me encanta que juntos pasemos las etapas y podamos ganarle a todos los zombies o que matemos gente o que hagamos carrera. A mi mamá no le gusta que juguemos porque lo encuentra muy violento, pero para mi es demasiado bakan jugar con mi papá. Bueno hasta que llega mi hermano gemelo y siempre las embarra. Me gusta cuando estamos solos mi papá y yo. A veces le gano a mi papá y a mi hermano también, en especial en el de las carreras, ahí les gano a todos, soy rápido y se como apretar los botones del juego. En el colegio es más fome y estamos en el mismo curso con mi hermano. Lo bueno de eso es que si nadie me pesca juego con él. Del monstruo aprendí a calmarme y a pedir ayuda a mis amigos, eso fue lo más bakan. Igual ese monstruo a veces me congela y como que no puedo hablar, y me viene mucha pena, pero ya cada vez menos me pasa eso. Como dijeron las tías, tengo que combatir el monstruo como si fuera un juego del play jajaja, eso me ayuda, así no me aburro tanto en clases.” (texto editado entre terapeuta y el niño)

Sesión 10 : Ceremonia de Testigo Externo

Para comenzar es importante destacar que no llegaron todos los apoderados o cuidadores, y algunos llegaron muy tarde, entorpeciendo la actividad.

Se conversó con los adultos a solas explicándoles bien en que consistía, dando las indicaciones correspondientes, que no pueden emitir juicios, ni que le pareció lo que los niños comenten, si no que hablar sobre lo que eso los hizo sentir, o recordar respecto a su propia vida.

Primero se hizo una pequeña obra de títeres, en donde los niños actuaron con sus monstruos y mostraron sus aprendizajes.

“Me siento más unido a mi hijo, y me doy cuenta de lo importante que es estar con ellos más tiempo, de cuanto me necesitan y yo no me había detenido a verlo”

“No sabía que mi hijo amaba la ciencia, eso me recuerda a cuanto yo amaba la ciencia cuando chico también, las cosas que se me ocurría hacer y que a veces no pude, me gustaría poder hacerlas ahora con él”

“Que lindo escucharlos con tantas ganas, alegre y feliz de compartir sus cosas, me alegra mucho escucharlo así”

“su historia me recordó a cuando yo era pequeño y quería jugar y ser científico como él, tenemos tanto común y no me había dado cuenta”

“Su historia me hizo recordar lo maravilloso que es ser niño, que lo único que yo quería de pequeña era que mi mamá jugara conmigo”

“Me siento ciega por no haber visto antes todo esto, espero poder hacer las cosas distintas ahora”

“Son todos niños tan capaces, lleno de capacidades, a veces no lo vemos porque la rutina, el tener que exigir ciertos aprendizajes, y bueno el tener como 30 niños más en el salón, hace que a veces olvidemos cosas de ellos, es importante darles más espacio quizás en clases, escucharlos más”

“Lo más lindo es que me siento tan orgullosa, y me siento mal por no pasar tanto tiempo con ellos, uno se enoja tanto por cosas que ahora parecen pequeñas, pero pucha que los reto tanto, la verdad les grito por todo, no sé como cambiar eso, pero creo que ahora con el monstruo podemos buscar otras formas, quizás tendré que empezar a tener más paciencia, la rutina te quita todo eso es horrible, pero por su niñez creo que debo empezar a hacerlo.”