

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
PLÁSTICA**



TESIS DOCTORAL

**La intervención arteterapéutica en el ámbito educativo: una
herramienta para la solución de conflictos**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Yamile Torres Serrano

DIRECTORA

Carmen Alcaide Spirito

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



**LA INTERVENCIÓN ARTETERAPÉUTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:
UNA HERRAMIENTA PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.**

Tesis presentada para optar el grado de doctor por:

YAMILE TORRES SERRANO

**Bajo la dirección de la Doctora:
CARMEN ALCAIDE SPIRITO**

Madrid, 2015

**LA INTERVENCIÓN ARTETERAPÉUTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:
UNA HERRAMIENTA PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.**

Yamile Torres Serrano

Lic. Educación Infantil, Especialista en español y literatura
Máster Dirección de Centros Educativos.

mayatopa@hotmail.com

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid, 2015.

Programa de doctorado Aplicaciones del arte en la integración social: Arte, Terapia y Educación en la diversidad.

Directora de tesis: Carmen Alcaide Spirito. Doctora en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Directora del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá.

Agradecimientos

A la Universidad Complutense de Madrid, en especial a la Dra. Marián López Fernández Cao, coordinadora del presente programa de doctorado, por su apoyo y colaboración a lo largo de esta investigación. A mi directora de tesis, la Dra. Carmen Alcaide Spirito, quien con su paciencia y entrega me ayudó a consolidar este trabajo. A la Alcaldía Municipal de Floridablanca, la Secretaría de Educación Municipal y a sus dirigentes, quienes confiaron en mí y autorizaron mi estancia de estudios en España para poder realizar la presente tesis doctoral. Al ICETEX, que me apoyó al concederme una beca Meritoria para poder realizar los primeros años de este doctorado. Al Centro del Menor Madrileño, por acogerme y brindarme una experiencia tan gratificante. A Noelia y a Juan Antonio por su apoyo y su capacidad para guiar mis ideas y su disponibilidad pese a sus innumerables ocupaciones.

Al Centro Educativo Isidro Caballero Delgado, y en especial a su director, el Rector Ldo. Limberto Rodríguez Manchego, a los educadores que integraron la mesa de trabajo en torno a esta investigación (Juan Carlos Granados, José Heliodoro Jerez, Zonia Campos, Melba Pedraza, Edna Estrada, Catalina Gómez y demás profesores de la institución) y a los estudiantes que me brindaron sus experiencias en forma abierta y emocionante, y que supieron recibirme como amiga y consejera, más que como a un directivo.

A mi esposo y a mis hijos, Juan Ramón y Jesús David, quienes con su entusiasmo, apoyo emocional y afectivo me dieron la fortaleza (sé que les debo mucho tiempo). A las recomendaciones de mis hermanas, amigos y amigas, quienes juiciosamente leían y comentaban mis escritos.

A mi querida madre, mi mejor amiga, quien apoyó siempre mi sueño construyendo con su entusiasmo mi viaje interior en esta valiosa y significativa experiencia. Por su voz de aliento en mis horas de fatiga, agotamiento y limitaciones.

A todas las experiencias que han llegado a mi puerta y que han sido fuente de sabiduría. A ti, Dios, a mi patria Colombia, y vuestra patria, mi querida España (te llevaré siempre en mi corazón). Y, finalmente, a la vida que me permitió realizar este gran viaje terapéutico. Los caminos y trayectos también son terapia.

NOTA SOBRE EL USO DEL TÉRMINO ARTETERAPIA:

A lo largo de la presente tesis doctoral se podrá encontrar el término arteterapia escrito de diferentes formas: arteterapia, arte terapia, arte-terapia, e incluso con diferentes género: el arteterapia, la arteterapia.

La juventud de la disciplina en el contexto hispanohablante hace que no haya una traducción uniforme del concepto *art therapy* inglés. Ante la dificultad de encontrar un único criterio, y puesto a que en el diccionario de la Real Academia Española no aparece el término, se ha optado por lo siguiente:

Cuando el concepto aparece en títulos o textos de otros autores, se ha respetado la forma y el género utilizado por los mismos.

Cuando la doctoranda es la que emplea el término, ha optado por el género femenino y la escritura como arteterapia, siguiendo el criterio de la RAE para otras terapias como la musicoterapia (que sí que aparece en su diccionario).

Artículo 31.

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

(Naciones Unidas, 2006, págs. 23-24)

Índice



Imagen 1. TORRES, Y. (2010) *Estudiantes de Floridablanca en la celebración de la semana por la paz* [Fotografía de la autora]

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	17
1.1. INTRODUCCIÓN	19
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	20
1.3. ANTECEDENTES	22
1.4. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	31
1.5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN APLICADA.....	32
1.5.1 PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN	32
1.5.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	33
1.5.3 HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN.....	35
2. ARTETERAPIA Y EDUCACIÓN	37
2.1. EL ARTE EN LA EDUCACIÓN	39
2.2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ARTETERAPIA.	41
2.3. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA ARTETERAPIA	43
2.4. TEORÍAS Y MÉTODOS DE LA ARTETERAPIA	45
2.5. LA ARTETERAPIA EN LA EDUCACIÓN.	47
2.5.1. MÚSICA Y EXPRESIÓN MUSICAL.....	49
2.5.2. DANZA Y EXPRESIÓN CORPORAL.....	56
2.5.3. NARRATIVA CREATIVA	60
2.5.4. TEATRO Y DRAMATIZACIÓN.....	64
2.5.5. ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES	67
3. CONFLICTO Y CONVIVENCIA EN EL AULA Y LA FAMILIA	71
3.1. VIOLENCIA Y CONFLICTO ESCOLAR.....	73
3.2. LA VIOLENCIA EN LAS AULAS.....	74
3.3. MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....	86
3.4. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN A LA VIOLENCIA EN EL AULA.....	88
3.5 LA VIOLENCIA ESCOLAR EN COLOMBIA	92
3.6 VIOLENCIA INTRAFAMILIAR:DEFINICIÓN Y CAUSAS.....	95
3.7. MALTRATO INFANTIL	100
3.8 VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y MALTRATO INFANTIL EN COLOMBIA.....	105
4. TRABAJO DE CAMPO	109
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN	111
4.1.1 ESTUDIO SOCIO-ECONÓMICO Y FAMILIAR DEL CENTRO EDUCATIVO	112

4.1.2 ENCUESTAS SOBRE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR.....	113
4.1.3 ENCUESTA SOBRE LA VIOLENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO, DIRIGIDA A LOS ALUMNOS	116
4.1.4 ENCUESTA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO, DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA.....	117
4.2. ANTECEDENTES AL PROYECTO	119
4.2.1 ACTIVIDADES FORMATIVAS PARA EDUCADORES DEL CENTRO	119
4.2.2 LA VIOLENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LAS TIC'S.....	120
4.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	123
4.3.1 BASES METODOLÓGICAS	123
4.4. ACTIVIDADES REALIZADAS CON EL GRUPO DE PREESCOLAR (CINCO AÑOS).	126
4.4.1 BLOQUE 1 MÚSICA	129
4.4.2 BLOQUE 2. CONOCIMIENTO DEL PROPIO CUERPO Y DEL ENTORNO	134
4.4.3 BLOQUE 3. DANZA Y EXPRESIÓN CORPORAL	155
4.4.4 BLOQUE 4. PLÁSTICA	167
4.4.5 CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS	174
4.5. ACTIVIDADES REALIZADAS CON EL GRUPO DE SEXTO GRADO (11 Y 12 AÑOS)	176
4.5.1 BLOQUE 1. MÚSICA Y COROS.....	176
4.5.2 BLOQUE 2. DANZA Y EXPRESIÓN CORPORAL	184
4.5.3 BLOQUE 3. NARRATIVA DE CONTENIDO AUTOBIOGRÁFICO	192
4.5.4 BLOQUE 4. TEATRO Y DRAMATIZACIÓN.....	199
4.5.5 CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS	206
5. CONCLUSIONES Y APORTES.	207
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA	217
6.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
6.2 BIBLIOGRAFÍA	225
7. ANEXOS	233
7.1. JUEGOS PARA LA PAZ	235
7.2 RESULTADOS DE ESTUDIO SOCIO-ECONÓMICO Y FAMILIAR	

DE LOS ALUMNOS DEL COLEGIO ISIDRO CABALLERO DELGADO.....	256
7.3 ENCUESTA SOBRE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR, DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA.....	264
7.4 ENCUESTA SOBRE VIOLENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO, DIRIGIDA A ALUMNOS.....	268
7.5. TEXTO SOBRE VIOLENCIA EN INTERNET ELABORADO POR JOSÉ HELIODORO JEREZ PARA EL TALLER SOBRE VIOLENCIA Y TICS	273
7.6 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO <i>LA MÚSICA COMO ELEMENTO ARMONIZANTE Y DE CALIDEZ INSTITUCIONAL</i>	276
7.7. FOTOGRAFÍAS DEL CUADERNO DE CAMPO	281
7.8. LA OTRA HISTORIA DE CAPERUCITA ROJA	302
8. RESUMEN Y ABSTRACT	311
8.1. RESUMEN	312
8.2. PALABRAS CLAVE.....	315
8.3. ABSTRACT	315
8.4. KEYWORDS.....	318

1. Introducción y justificación



Imagen 2. TORRES, Y. (2010) *Mural con fotografías de los estudiantes en actividades artísticas* [Fotografía de la autora]

Lo más bello que podemos experimentar es el lado misterioso de la vida, es el sentimiento profundo que se encuentra en la cuna del arte y de la ciencia verdadera. (Albert Einstein, citado en Mateos, 2011, pág. 19)

1.1 INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación es la búsqueda de herramientas y recursos que permitan disminuir los altos índices de violencia escolar en los centros educativos de Floridablanca (Santander del Sur, Colombia). Nos proponemos, por lo tanto, abordar el tema de la violencia escolar y la incidencia de la intervención arteterapéutica en el ámbito educativo como herramienta para distender los altos índices de violencia en las aulas, con la intención de fomentar experiencias para un mejor vivir en el ser y en el estar, partiendo de un enfoque social y asistencial, y para población víctima de violencia o afectada por guerras y traumas familiares. Es por ello que esta investigación trata de la aplicación de algunas disciplinas artísticas (danza, música, narrativa, teatro y artes plásticas y visuales) como recurso pedagógico para bajar los niveles de violencia y agresividad en la escuela, y la observación de cómo estas evolucionan desde la práctica artística hacia la arteterapia, mejorando el comportamiento de los estudiantes.

El trabajo de campo de esta investigación, se ha llevado a cabo en el Colegio Isidro Caballero Delgado de Floridablanca (Colombia), dónde el estado socio-económico de los alumnos involucrados presenta dificultades y la mayoría proceden de familias disfuncionales con problemática de violencia y conflicto, por lo que se hace necesario el implementar un modelo pedagógico que disminuya los índices de violencia, buscando la interrelación entre educadores y alumnos y el acceso a una cultura humanizada.

Para comenzar el marco teórico, en el capítulo 1, se desarrolla la fundamentación teórica, partiendo de la visión de los arteterapeutas en sus diferentes facetas como artistas, pedagogos, maestros,... el modo en el que están vinculados al mundo del arte y su habitual gran sentido de ayuda a los seres humanos. En este capítulo también se profundiza en las relaciones entre el arteterapia y la educación, realizando una aproximación histórica al arteterapia (su influencia y proyección), así como a cada una de las terapias artísticas que se emplean de forma más habitual en contextos educativos, como lo son las que usan la música, la danza, el teatro, o las artes plásticas y visuales. Esto nos lleva a ver el arteterapia como un trabajo de integración en lo emocional y lo racional, así como en una posible vía para la construcción de un aprendizaje con nuevos matices en procesos de innovación pedagógica. En el capítulo 2 desarrollamos los temas del conflicto y convivencia en el aula, la definición y causas del conflicto escolar, sus características y variables, el concepto de resolución de conflictos y algunos programas de prevención, partiendo, en todos los casos, del contexto general de Colombia.

En el marco práctico, dentro del capítulo 3, exponemos la contextualización del trabajo de campo, definiendo de manera más concreta la situación de la violencia familiar y escolar en Floridablanca, pasado a presentar un estudio socio-económico y familiar del centro educativo en el cuál se desarrolló el mismo, para luego formular el desarrollo de la propuesta educativa, definiendo la metodología, los objetivos,... explicando los talleres impartidos a los maestros, las encuestas a realizadas a familias y estudiantes,... En capítulo 4 explicamos las intervenciones en los grupos objeto de estudio que conformaron el trabajo de campo de la presente tesis.

Finalmente las conclusiones y aportes, en el capítulo 5, nos llevan a una reflexión y a un análisis prospectivo, con el objetivo de ampliar el proyecto a otros grupos de posible intervención. En cuanto a las fuentes bibliográficas hemos optado por reseñar todos los textos en una bibliografía general con temas de educación, sociedad, escuela, violencia en la educación, la sociedad o la familia, clima de aula, convivencia en el aula, arte, arteterapia, educación artística, creatividad, pintura, música, danza, teatro y narrativa. En la bibliografía nos ha parecido más útil no seleccionar por temas a fin de facilitar la búsqueda por orden alfabético. Los anexos son evidencias de las diferentes actividades que se desarrollaron a lo largo de la investigación.

1. 2 JUSTIFICACIÓN

Los estudios sobre la situación de la violencia en la sociedad colombiana muestran que niños, niñas y jóvenes de nuestros centros educativos (en su mayoría pertenecientes a los estratos socio-económicos más bajos) se encuentran diariamente con comportamientos o conductas violentas que se generan desde su mismo hogar, donde las personas con las que conviven, y hasta ellos mismos, son golpeados, amenazados, insultados y abusados. Esta violencia parte, en muchos casos, de sus padres u otros familiares, y varía desde el abuso psicológico repetido y al ataque sexual. Este tipo de situaciones se conoce como violencia intrafamiliar, la cual es un fenómeno de mundial en la que mujeres, niños y niñas son los grupos más vulnerables. La Organización Mundial de la Salud (Mateos, 2005) señala que una quinta parte de las mujeres en el mundo son objeto de violencia en alguna etapa de su vida y, como consecuencia de ello, presentan altos índices de incapacidad, tienen 12 veces más intentos de suicidio y altas tasas de mortalidad en comparación con la población que no lo padece. La violencia intrafamiliar existe en todas las clases sociales y provoca una grave y profunda desintegración del núcleo familiar, llegando a perderse el respeto por las otras personas y hasta comprometer sus derechos fundamentales, en especial de los niños y niñas.

En este sentido, Pons y González afirman:

En Colombia cada día se registran 228 casos de violencia intrafamiliar, diez cada hora, cifra de por sí alta sin contar que sólo el 27% de las mujeres golpeadas por un miembro de su familia denuncia el hecho a las autoridades, y el maltrato infantil es aún menos denunciado. Ya que para algunos niños y adolescentes resulta muy difícil reconocer que sus padres ejercen algún tipo de violencia sobre ellos, o muchos de estos tienen pocas herramientas y posibilidades para defenderse, y llevar personalmente su caso ante las autoridades o instituciones competentes. (Pons & González, 1995, pág. 285)

Las diversas situaciones de descomposición familiar que afrontan los niños y las niñas de nuestras instituciones educativas, y que se incluyen en la presente investigación, ya sean producidas por el abandono de sus padres y madres, la tiranía aplicada sin control social y con consecuencias a la integridad física y psicológica,... nos instan a establecer alianzas estratégicas que conlleven a la búsqueda de soluciones. En esta línea trabaja la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID), quienes convocaron el congreso realizado en 2010 en

Buenos Aires, para discutir y trazar objetivos, convirtiéndose en el cimiento para plantear posibles soluciones, discutir objetivos, metas, programas de acción compartidos, mecanismos de seguimiento y evaluación para 2021. Entre sus sugerencias, se encuentra la de que estos hechos violentos requieren la intervención desde distintos ámbitos; familiar, escolar, gubernamental, medios de comunicación,... es decir, la participación de toda la comunidad es esencial para lograr el cambio, la transformación de la conducta. Cuando todos se involucran, la experiencia se hace más enriquecedora y, sobre todo, más eficaz y duradera. Pero, aunque debemos erradicar de nuestras aulas todo hecho violento y agresivo, debemos partir de que no siempre el conflicto es negativo, a veces aporta nuevas experiencias de aprendizaje, oportunidades de crecimiento personal y grupal, dando fuerzas a proyectos educativos, y de que la resolución de conflictos puede funcionar como fuente de un aprendizaje positivo para generar la construcción de un nuevo rol entre alumnos, profesores y comunidad en general. Sólo así conseguiremos dotar a niños, niñas y jóvenes de una conciencia analítica, crítica y reflexiva, que les permita detectar sus necesidades y expresarlas, rompiendo el círculo de la violencia.

Dentro de nuestra tesis, el acercamiento del arte al mundo educativo, pretende abrir posibilidades innovadoras y creativas en el campo de la educación que permitan mejorar la armonía del centro educativo, con la creación de un proyecto participativo que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, padres de familia,...) y que fomente la búsqueda de estrategias que mejoren el proceso creativo, comunicativo, tecnológico y científico del colegio, con bienestar social y de crecimiento significativo. Partiendo de la afirmación de Imanol Agirre (citado en Barragán, 2006, pág. 25) "Concebir el arte como experiencia, supone concebir las obras de arte como condensado de experiencia", al introducir el arte en la escuela, proponemos que la educación brinde espacios significativos el aprendizaje, generando una educación más amena y divertida, menos monótona y tradicionalista, y facilitando al educando los medios que les permitan comunicarse dejando a un lado la violencia.

En esta misma línea, Beuys decía:

Todo conocimiento humano procede del arte, toda capacidad procede de la capacidad artística del ser humano, es decir, de ser activo creativamente, ¿De dónde iba a proceder si no? El concepto de creencia es sólo una ramificación de lo creativo en general. Por esa razón hay que fomentar una educación artística para el ser humano. (Beuys & Bodenmann-Ritter, 1995, pág. 17)

Pero no es sólo la educación artística o la introducción del arte en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que nos interesa. Beatriz López Romero (2004) en su libro *Otra forma de curar* nos dice que la arteterapia es usada para explorar y resolver conflictos, que las cualidades del arte resultan terapéuticas en personas enfermas y que proporcionan efectos reconfortantes, siendo un medio para comunicar miedos y sufrimientos. Es por ello que, tanto en Estados Unidos como en Europa, la terapia a través del arte ha sido una herramienta para la salud mental en clínicas y colegios, a través de la pintura, escultura, danza, escritura, música y drama.

Pero la arteterapia no sólo se aplica en el ámbito clínico, si no que en el contexto educativo es también un elemento muy importante que nos permite mostrar situaciones que permanecen

inconscientes o acalladas, traerlas a la conciencia y resituirlas. Sabemos que esas situaciones difíciles se terminan expresando, de una u otra manera, en forma de problemas físicos, mentales, en sueños, en actos fallidos,... o de una forma más constructiva como es a través del arte y la arteterapia, ya que con el arte las personas pueden expresarse con menos violencia, con menos dolor.

[La arteterapia] Actualmente es una herramienta, que se está extendiendo a escuelas, institutos, barrios marginales con violencia, institutos para enfermos graves, toxicómanos, víctimas de abusos sexuales, de malos tratos, de catástrofes, situaciones críticas, casos de marginalidad y de analfabetismo, en centros con intervenciones en determinados conflictos. (Klein, y otros, 2006, pág. 34)

Entonces, ¿cómo no pretender ahondar en esta herramienta que propone sin lugar a dudas emprender un camino en la búsqueda de procesos creativos que formulen estrategias, que permitan actos de transformación, de cambio, un camino más emotivo, más pintoresco, que permita una salida a la libertad, con el lenguaje del cuerpo como condición de la conciencia del sí a través de diferentes manifestaciones artísticas en arteterapia?

Es por ello que, en esta tesis, queremos comprobar si a través de las producciones artísticas los estudiantes tendrán un medio de comunicar lo que sienten y darle un significado a sus vidas, implementando procesos educativos con creatividad e innovación pedagógica, que facilitarán el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para los educadores como para los alumnos, contribuyendo, por lo tanto, al cambio social necesario para que la violencia se aleje, no sólo de las aulas, si no del día a día de quienes conviven en ellas.

1.3 ANTECEDENTES

Aunque, como veremos, la arteterapia es ha sido utilizada desde hace años tanto en el ámbito clínico y social como en el educativo en Estados Unidos, Inglaterra y, desde hace unos años, en España, en Colombia (país en el que se ha desarrollado la investigación) es una herramienta nueva que se está empezando a conocer. La motivación para realizar la presente tesis surge a raíz del curso de doctorado cursado por la doctoranda junto a la directora de la presente tesis, Carmen Alcaide, en Madrid (España). En los seis años de trabajo que ha durado el proceso de realización de esta investigación, ha sido esta relación con España la que ha permitido el acceso a los textos y lecturas que fundamentan este trabajo, además la asistencia a los congresos y cursos que han servido de base y soporte para continuar investigando y formulando esta tesis. Es por estas dos razones, la falta de investigaciones y experiencias prácticas de implementación de la arteterapia en contextos educativos en Colombia y la relación de la doctoranda con España, que se ha decidido buscar antecedentes a la presente investigación entre las tesis realizadas en España, con la intención de encontrar herramientas innovadoras para implementar en Colombia.

Entre las tesis consultadas, las que tienen relación la presente, por el uso de la arteterapia en contextos similares a los propuestos en misma, se encuentran las siguientes:

- Expresión artística y terapia: talleres de plástica para pacientes psiquiátricos en un hospital de día, de Carmen Alcaide Spirito.
- Arte-terapia con orientación gestáltica, de Elvira Gutiérrez Rodríguez.
- La video-animación: aplicaciones en los campos de desarrollo social y comunitario, la educación artística y el arte terapia, de Ana Mampaso Martínez.
- La expresión plástica como alternativa de comunicación en pacientes esquizofrénicos: arte terapia y esquizofrenia, de María Vassiliadou Yiannaka.
- Técnicas plásticas del arte moderno y la posibilidad de su aplicación en arte terapia, de Lilia Cristina Polo Dowmat.
- Creación artística y enfermedad mental, de María del Río Diéguez.
- Implantación del servicio de terapia a través del arte en un gran hospital: plantas de oncología y trasplantes pediátricos, de Laura Rico Caballo.
- El dibujo, el color y la talla en madera como medio de supervivencia de los presos republicanos en las prisiones de la Posguerra Civil en España (1939-1943), de Ramón Bosqued Biedma.
- *La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser: modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador*, de Laura de Miguel Álvarez.
- La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación, de Mar Morón Velasco.
- Interacciones entre la expresión plástica y la expresión corporal: hacia una didáctica del cuerpo en movimiento, de Patricia Márquez Antoñanzas.
- Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano, de Pilar Díez del Corral Pérez-Soba.
- Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil, de Javier Abad Molina.
- La comprensión del entorno construido desde la educación artística: una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado, de Alfredo Palacios Garrido.
- Entretejiendo ocupación y arte: hacer especial y hacer cotidiano de artistas y de mujeres que tejen y cosen, de Nohora Stella Díaz Cubillos.
- *Mujeres y Arteterapia*, de María Ángeles Alonso Garrido.

Autora: Carmen Alcaide Spirito.

Título: Expresión artística y terapia: talleres de plástica para pacientes psiquiátricos en un hospital de día.

Directora de la tesis: Noemí Martínez Díez.

Año: 2001.

Esta tesis trata fundamentalmente de una investigación de campo sobre las posibilidades terapéuticas de la expresión artística con un grupo de pacientes, en su mayoría esquizofrénicos, realizadas durante un año en el hospital psiquiátrico. Por tratarse de una de las primeras tesis que se defendieron en la Universidad Complutense de Madrid sobre el tema de arteterapia, la investigación comienza con un estudio histórico y descriptivo de los fundamentos de la arteterapia, ya que su primer objetivo es justamente dar a conocer en España las características, grupos de incidencia y procesos de trabajo en arteterapia como así también su desarrollo y alcances.

El segundo objetivo de la misma es encontrar las relaciones de conceptos que convergen en esta disciplina relativamente nueva como son el arte, la educación y la psicología, por lo que en los primeros capítulos se presentan las relaciones entre educación artística y arteterapia, además de indicarse conceptos que se trabajarán luego en la parte experimental como creatividad, simbolismo, metáfora o sublimación.

El objetivo referido al trabajo de campo pretende comprobar que la práctica del arte utilizada dentro del conjunto de actividades terapéuticas, contribuye al proceso de curación. Para ello propone y desarrolla con el grupo una serie de actividades plásticas, con diversas metodologías, que posteriormente analiza desde distintos criterios, a partir de su diario de campo y de otros registros y herramientas de investigación.

Las conclusiones a la que llega la autora indican, entre otros, que la práctica de la expresión plástica fue muy positiva para el grupo, que es capaz de aumentar el conocimiento que la persona tiene de sí misma, que descubre procesos o conflictos internos que de esta forma pueden ser modificados o integrados correctamente, refuerza la autoestima, ayuda a la aceptación y el conocimiento de otras personas favorece la comunicación social y por lo tanto, contribuye al mejoramiento personal y, en su caso, al proceso de curación psicofísica. Para terminar destaca la importancia de que esta actividad pueda ser practicada como método eficaz de crecimiento y de comunicación personal si se valora esta profesión como una actividad autónoma y específica con entidad suficiente para cumplir sus objetivos, a través de una metodología de trabajo que le es propia.

Autora: Elvira Gutiérrez Rodríguez.

Título: Arte-terapia con orientación gestáltica.

Directora: Noemí Martínez Díez.

Año: 2003.

La tesis de Elvira Gutiérrez Rodríguez, en síntesis enuncia que el desarrollo evolutivo, el carácter y las problemáticas de cada persona tienen un reflejo muy directo en la expresión artística, por realizarse esta en un marco de seguridad que facilita la espontaneidad y debido a que, por su propio lenguaje simbólico, se emparenta con el inconsciente. A lo largo de la investigación se hace presente su posición como arteterapeuta de orientación gestáltica humanista, definiendo la postura de poner el énfasis en el proceso y no solo en el resultado, en la creación que no en la reproducción, en la apropiación responsable de los contenidos e imágenes expresados, en el desarrollo y refinamiento de la percepción sensorial como vía de inspiración, y en la liberación de juicios y exigencias para aumentar la confianza en la propia capacidad de expresión.

Autora: Ana Mampaso Martínez.

Título: La video-animación: aplicaciones en los campos de desarrollo social y comunitario, la educación artística y el arte terapia.

Director: Enrique Torán Peláez.

Año: 2004.

En la tesis de Ana Mampaso se señala como el vídeo es una herramienta audiovisual que puede ser ampliamente utilizada para potenciar una comunicación alternativa y descentralizada, al igual que para potenciar la expresión artística en los campos del desarrollo social y comunitario,

tanto en la educación artística como en la joven disciplina de la arteterapia, principalmente cuando se utiliza mediante procesos grupales participativos. El video, por lo tanto, se presenta como una herramienta que puede ser empleada por educadores y educadoras artísticas, así como por terapeutas, ampliando las fuentes de la enseñanza artística y de la arteterapia más allá de los mecanismos tradicionales del dibujo, la pintura, y la escultura. Dentro de las producciones audiovisuales, las animaciones posibilitan una gran libertad creativa y es donde se hace más patente la íntima relación existente entre el cine y las artes plásticas. A través de la videoanimación se puede facilitar la expresión de ideas, sentimientos y estimular la experimentación, la creatividad y el aprendizaje del lenguaje audiovisual de la animación.

Autora: María Vassiliadou Yiannaka.

Título: La expresión plástica como alternativa de comunicación en pacientes esquizofrénicos: arte terapia y esquizofrenia.

Dirección: Noemí Martínez Díez.

Año: 2004.

Esta investigación está basada en la experiencia de un taller de pintura en el Hospital de Día Psiquiátrico del Hospital Puerta de Hierro en Madrid, en el que se analiza la posibilidad de interacción entre el arteterapeuta y el médico psiquiatra para el tratamiento de personas con esquizofrenia. No se trata de describir el proceso clínico de los participantes en el taller, más bien es un análisis hecho desde la posición artística y de la posibilidad de expresarse a través de imágenes, que en el caso de la esquizofrenia puede constituir una vía alternativa a la comunicación verbal. Para ello se analiza una muestra de dibujos según su forma y colorido, incluyendo comentarios de los mismos alumnos y alumnas, además de interpretaciones simbólicas.

Otra parte importante de la tesis la constituyen los casos de varios artistas *brut* que con sus obras han llegado a formar parte de la historia del arte. Tres de ellos, Adolf Wolfli, Aloise Corbaz y Carlo Zinelli son tratados con especial atención. El trabajo contiene, además, entrevistas con el artista español Zush y Johann Feilacher, el actual director de la Casa de los Artistas en Gugging (Austria).

Además se comprueba el estado del arte en diferentes clínicas europeas, contrastando métodos diferentes de arteterapia y de talleres artísticos que se manejan en ellas. Una novedad en ese momento la constituyen las visitas a diferentes museos y exposiciones de arte con los asistentes al taller y la posterior utilización de esta experiencia en las sesiones de pintura.

La doctoranda llega a la conclusión de que la plástica puede constituir una ayuda valiosa en el tratamiento de la esquizofrenia. También se ve claramente que el proceso creativo puede verse afectado por la enfermedad, pero que, en muchos casos, puede convertirse en una nueva manera de expresión del individuo.

Autora: Lilia Cristina Polo Dowmat.

Título: Técnicas plásticas del arte moderno y la posibilidad de su aplicación en arte terapia.

Directora: Noemí Martínez Díez.

Año: 2005.

Esta investigación trata del uso de técnicas del arte moderno como recurso para trabajar con arteterapia. En primer lugar se hace un desarrollo sobre la posible evolución del arte hacia la arteterapia, partiendo de la premisa de que en todas las épocas se encuentran casos en los que la enfermedad y creación se alían para afrontar el dolor, constituyendo ejemplos del espíritu de superación humana, y convirtiéndose el arte y su dimensión expresiva en vehículo comunicativo. El encuadre psicoanalítico del estudio resalta la importancia de la elección previa a las sesiones de técnicas, procedimientos y materiales, atendiendo a las características personales y al momento vital de cada persona. Se estudian técnicas artísticas de las vanguardias, en particular del surrealismo, como abordaje del inconsciente, analizando su posible aplicación en talleres de arteterapia, teniendo en cuenta que el proceso mínimo de creación de imágenes revela contenidos inconscientes, y se lleva a cabo una experiencia de campo con un grupo de niños y adolescentes.

La bibliografía ofrece datos sobre libros e investigaciones relacionadas con los temas de la tesis y otros que pueden ser de interés. Se incluye un glosario de términos y expresiones artísticas, psicológicas y psiquiátricas, notas bibliográficas sobre distintas personalidades y artistas tratados en la tesis y la transcripción de documentos que revisten importancia para el estudio.

Autora: María del Río Diéguez.

Título: Creación artística y enfermedad mental.

Directora: M^a de los Ángeles López Fernández Cao.

Año: 2006.

En la tesis *Creación artística y enfermedad mental* (2006) de María del Río Diéguez se parte de la idea general de que el arte ha sido siempre un camino subjetivo, no estándar, dependiente de la personalidad, de la experiencia, de las condiciones familiares, sociales,... que puede proporcionar una dirección adecuada para llegar a la persona de manera integral, y no sólo a su enfermedad. Posteriormente la investigación se hace más específica, dirigiéndose a observar cómo los procesos artísticos, los diferentes aspectos de la creatividad y del lenguaje artístico podían ser utilizados como agentes de cambio terapéutico. Se va desarrollado en ella una forma de intervención estructurada desde el arte, capaz de proporcionar significado y beneficio a los pacientes en el contexto específico del Hospital de Día, introduciendo la creación artística como una forma efectiva de intervención terapéutica, que ha querido describir una vía formal, no intelectual, basada en formas narrativas personales, y no en formas temáticas o de contenido.

Autora: Laura Rico Caballo.

Título: Implantación del servicio de terapia a través del arte en un gran hospital: plantas de oncología y trasplantes pediátricos.

Directora: Noemí Martínez Díez.

Año: 2007.

Esta investigación sobre arteterapia en grandes hospitales pediátricos es desarrollada en dos fases:

- Fase I de Aplicación, consistente en una experiencia piloto sobre la instalación del Servicio de Arteterapia en un gran hospital universitario de la Comunidad de Madrid, en las plantas de pediatría (oncología y trasplantados). Durante la misma se fueron detectando las necesidades específicas y la utilidad que la arteterapia puede tener para

cubrirlas. Se investigó, también, cuál era el mejor modo para la integración del arteterapeuta dentro del equipo de profesionales del hospital.

- Fase II de Aplicación. Consistió en la consolidación del trabajo y la confirmación de hipótesis.

Dentro de las conclusiones de la tesis se incluye el que la arteterapia es un factor positivo de mejora de la calidad de vida del paciente y que es posible integrarla en la estructura del hospital siendo de utilidad para todos, por favorecer la mejora de la calidad de vida del paciente. Se incluye también la creación y/o adaptación de materiales, metodologías, evaluaciones, así como la unificación y estandarización de los sistemas de intervención. De esta forma, la creación artística se convierte en un vehículo para la expresión, la comunicación y el desarrollo personal, ayudando al paciente y siendo un puente entre el mundo interior y exterior. Además se hace hincapié en el hecho de que en pediatría es especialmente útil por las dificultades del niño para verbalizar y reconocer emociones cuando se internan en él, hasta entonces desconocido, mundo de la enfermedad.

En resumen, la tesis es un manual de base donde se encuentra lo necesario para empezar en un hospital partiendo de la inexistencia del servicio, y contando con pocos recursos y poco conocimiento del personal sanitario acerca de cuál sería el tipo de ayuda que prestaría la arteterapia.

Autor: Ramón Bosqued Biedma.

Título: El dibujo, el color y la talla en madera como medio de supervivencia de los presos republicanos en las prisiones de la Posguerra Civil en España (1939-1943).

Directora: Matilde Mollá Giner.

Año: 2008.

Bosqued Biedma estudia el trabajo artístico bidimensional y tridimensional que realizaron los presos como medio de supervivencia en las cárceles de la Posguerra Civil Española. Este trabajo de investigación, está dividido en dos grandes bloques temáticos:

- El primer bloque analiza las obras bidimensionales, como el dibujo, la pintura, que realizaron los presos en el interior de la cárcel, que además de servirles como terapia ocupacional, era el vínculo de unión y de amistad entre los presos. Así repasa la obra de artistas como León Bosqued, Luis Quitanilla, José Robledano, José Manaut, Antonio Buero Vallejo, Manuel Montiel, Ramón Núñez Martín Valdepeñas, Echea, Luis Serrano, Joaquín Sama Naharro, Alcázar Fernández y E. Alonso Corbi.
- El segundo bloque hace lo propio con las formas tridimensionales, como la talla en madera, que realizaron los presos en el interior de la cárcel, que además de servirles como terapia presos como León Bosqued, Lorenzo Bañuelos, Eutimio Carretero, Darío Espada, Rufino Ramírez, Máximo Rojas, Luis Ruiz o Santos Sánchez.

Autora: Laura de Miguel Álvarez.

Título: La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser: modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador.

Directora: Ana M^a Mampaso Martínez.

Año: 2011.

Esta constituye un triple relato, que relaciona la experiencia de vida en igualdad de relevancia con la experiencia de tesis. Está estructurada en tres bloques: en el primero se plantea el punto de partida, las motivaciones personales y los antecedentes de la investigación. En el segundo se exponen los talleres diseñados y realizados en cada contexto. En el tercero se plantea la vinculación del trabajo realizado con otros campos de conocimiento, relacionándolo y abriendo vías futuras de investigación, a partir de la experiencia vivida al haber realizado la tesis, en la transformación y modulación de la propia identidad. Cada relato (bloque) está ligado a una parcela conceptual de la vida de la investigadora.

Autora: Mar Morón Velasco.

Título: La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación.

Directoras: Isabel Gómez Alemany y M^a de los Ángeles López Fernández Cao.

Año: 2011.

Este trabajo de investigación es un estudio sobre la autodeterminación en alumnos con discapacidad intelectual en un contexto de creación artística (visual y plástica) en una escuela de educación especial. Describe como estas personas son capaces de mejorar sus habilidades de autorregulación, de autoconocimiento, de percepción de control y eficacia, de establecer y conseguir objetivos, de resolución de problemas,... a partir de un proyecto de intervención educativa.

Autora: Patricia Márquez Antoñanzas.

Título: Interacciones entre la expresión plástica y la expresión corporal: hacia una didáctica del cuerpo en movimiento.

Directora: M^a de los Ángeles López Fernández Cao.

Año: 2002.

Este trabajo se basa en el estudio de las relaciones que se establecen entre el lenguaje corporal y la expresión plástica, y se enmarca en un amplio terreno que define las bases ontológicas del ser humano y su relación con el mundo. Comunicación e integración, serán objetivos que harán del cuerpo y lo corporal un medio necesario e interesante para lograr estas metas. De este modo el presente trabajo de investigación acerca de las interacciones entre expresión plástica y expresión corporal, realizado con el objetivo de establecer las conexiones que amplíen y mejoren la expresión y la creatividad en ambos campos, ofrece un recorrido por distintas facetas, que van desde las aportaciones vertidas por los estudios referidos al cuerpo, el movimiento y la percepción, desde una perspectiva psicosocial y antropológica (capítulo uno y dos), hasta las producciones escénicas generadas por el pensamiento artístico de las Vanguardias surgidas a principios del siglo XX, para continuar con el arte corporal posmoderno (happening, performance, body art.), y terminar con la elaboración de un programa de didáctica del movimiento en el que el universo plástico y corporal confluyen a interaccionar, ampliando las posibilidades educativas y expresivas en ambos campos.

Autora: Pilar Díez del Corral Pérez-Soba.

Título: Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano.

Directora: M^a de los Ángeles López Fernández Cao.

Año: 2006.

Este es un trabajo de investigación definido por la búsqueda de vínculos operativos (en campos de actuación común) entre la educación artística y el desarrollo humano. La primera parte es el marco teórico de referencia que aporta documentación sobre las grandes áreas que se pretenden vincular, contextualizándolas en la realidad actual. La segunda parte constituye la propuesta personal y está formada por dos métodos de análisis: el esencialista, que fundamenta la existencia de una vinculación entre ambas realidades y el contextualista que permite hacer viable la relación en el contexto histórico. Con el método esencialista se demuestra como la vinculación entre el Aprendizaje Artístico y el paradigma del Desarrollo Humano está definida en unos ámbitos de actuación comunes: la creatividad, la inteligencia cualitativa y la actitud representativa. El método de análisis contextualista proporciona un sistema de localización de los componentes del Desarrollo Humano en las diferentes corrientes de educación artística. El Desarrollo Humano se determina a partir de sus componentes: el empoderamiento, la equidad, la productividad y la sostenibilidad. La educación artística se analiza agrupándola en tres grandes corrientes: la expresionista, la racionalista científica y la re-construccionista. Una vez determinados los dos bloques de relación, se definen unas competencias que concretan cada componente del Desarrollo Humano transfiriéndolo a los diferentes aspectos didácticos de cada corriente artística (objetivos, contenidos, métodos, evaluación y desarrollo curricular). El resultado consiste en el diseño de unas competencias que permiten discernir la presencia de los componentes del Desarrollo Humano en la Educación Artística.

Autor: Javier Abad Molina.

Título: Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil.

Directora: M^a de los Ángeles López Fernández-Cao.

Año: 2009.

A través de las prácticas artísticas contemporáneas basadas en la transformación de los espacios y los objetos, se argumenta la necesidad de favorecer experiencias significativas en la escuela infantil (3-6 años) fundamentadas en los procesos performativos desde la acción corporal (a partir de los principios de la práctica psicomotriz relacional de Bernard Aucouturier), la metodología socio-constructivista de proyectos (inspirada en las escuelas municipales de Reggio Emilia, Italia) y la experiencia estética como constructora del desarrollo humano para una educación en valores. La escuela infantil es el contexto natural para promover esta experiencia estética como *placer de ser* y resonancia con el mundo a través de la contemplación, la expresión y la comunicación. La infancia adquiere así, una conciencia que prepara para la tolerancia, la integración, la reflexión y la crítica constructiva (a través del movimiento como organización espacio-temporal y la estructuración de los lenguajes, mensajes y significados). El estudio sirve para ofrecer visibilidad del proyecto ético y estético de un contexto escolar, donde el artista contemporáneo colabora para ofrecer sentido a los procesos de vida desde las propuestas del arte relacional y el arte comunitario. En la segunda parte de la tesis doctoral, la imagen sustituye al texto escrito para ofrecer todas las narrativas posibles en un relato secuenciado de los acontecimientos reconocidos a lo largo de la investigación etnográfica de la escuela infantil como ecosistema humano. Los significados compartidos son el testimonio de estas narrativas basadas en el juego libre y espontáneo de los niños y niñas que, a través de las dinámicas relacionales que se establecen en el juego simbólico de transformaciones, revelan las múltiples singularidades que habitan un espacio de crecimiento personal y colectivo para construir una

historia compartida y tejer el sentido de pertenencia a una comunidad. En definitiva, construir humanidad a partir de la investigación.

Autor: Alfredo Palacios Garrido.

Título: La comprensión del entorno construido desde la educación artística: una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado.

Directoras: M^a de los Ángeles López Fernández Cao y Roser Juanola Terradellas

Año: 2011.

Esta tesis toma como objeto de estudio la relación entre la educación artística y el entorno construido. La intención principal es encontrar el fundamento pedagógico y epistemológico de este enfoque educativo, analizar su desarrollo histórico y proponer unas pautas curriculares para su puesta en práctica en educación primaria y formación del profesorado. Para ello se establece en el capítulo 1, como marco global pedagógico, las relaciones entre la educación artística y la educación ambiental actual, en el capítulo 2 se estudian las principales claves del aprendizaje del ambiente construido desde ámbitos como la psicología ambiental o la geografía con especial atención a la experiencia infantil de los espacios urbanos. En el capítulo 3 se aborda la experiencia estética del entorno urbano y sus implicaciones sociales desde la arquitectura y el urbanismo y desde las propuestas actuales de arte público. En el capítulo 4 se revisan las principales experiencias prácticas, y propuestas curriculares en este ámbito educativo desde los años setenta hasta nuestros días. En el capítulo 5 se definen las líneas y ejes curriculares básicos de lo que debe ser el estudio del entorno construido desde la educación artística en educación primaria y se hace una propuesta de objetivos, contenidos y metodología en esta dirección. Finalmente, el último capítulo presenta el diseño, la puesta en práctica y la valoración de una experiencia didáctica, llevada a cabo en la formación inicial del profesorado de primaria, en el marco de las prácticas de enseñanza. Las conclusiones de la tesis recogen las principales relaciones interdisciplinarias que conforman la base epistemológica de esta propuesta educativa y resumen los conceptos clave derivados de la investigación desarrollada.

Autora: Nohora Stella Díaz Cubillos.

Título: Entretejiendo ocupación y arte: hacer especial y hacer cotidiano de artistas y de mujeres que tejen y cosen.

Directora: M^a de los Ángeles López Fernández Cao.

Año: 2011.

La autora propone entrelazar el hacer especial y el hacer cotidiano como bases para la comprensión de las artes y las ocupaciones por ofrecer un camino que visibiliza la tradición cultural propia de los tejidos y los cosidos, la valoración estética del tejer/coser y sus dimensiones como mediaciones terapéuticas.

Autora: María Ángeles Alonso Garrido.

Título: Mujeres y Arteterapia.

Directoras: Noemí Martínez Díez y M^a de los Ángeles López Fernández Cao.

Año: 2012.

Esta tesis se pregunta qué puede ofrecer la arteterapia a las mujeres. Para ello se analiza y define, en primer lugar, la construcción de lo femenino desde diferentes puntos de vista. Posteriormente, se reflexiona con una perspectiva de género sobre aspectos como la salud y la

terapia. Se estudian las investigaciones en arte y en terapia con un enfoque feminista. La tesis hace un recorrido por una muestra de mujeres artistas que han utilizado su arte como una suerte de terapia personal: Diane Arbus, Louise Bourgeois, Frida Kahlo, Ana Mendieta, Leonora Carrington y Remedios Varo. En la segunda parte de la tesis se exponen varias experiencias de talleres y sesiones de arte terapia realizados con tres colectivos diferentes de mujeres: mujeres maltratadas, mujeres enfermas mentales y mujeres con trastornos de la conducta alimentaria. En cada uno de estos tres apartados se expone además un estudio de caso.

En resumen, muchas de estas tesis aportan una ruptura de paradigmas en un nuevo enfoque de innovación pedagógica, por su aspecto rehabilitador, educativo, social y profesional. A nivel cognitivo, la arteterapia mejora el clima institucional y baja los índices de violencia y agresividad en el aula, es una herramienta altamente distensionante y que mejora la relación de los miembros de la comunidad educativa. Todas ellas proporcionan herramientas a los educadores que trabajan con sectores vulnerables de la población como son la enfermedad, las mujeres, las cárceles, las guerras, la discapacidad,... Por ello tomaremos la arteterapia como herramienta en el ámbito educativo, por su carácter novedoso en Colombia y para lograr, en el sector educativo, un empoderamiento en base a las artes y de manera transversal en todas las áreas del currículo, con la intención de marcar la diferencia en un escenario altamente agredido por la violencia.

1.4 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La hipótesis de la que parte esta investigación es la siguiente:

La arteterapia es una herramienta válida para resolver los conflictos de violencia escolar en los centros educativos de Floridablanca (Santander del Sur, Colombia).

A partir de la misma nos marcamos un objetivo general y tres objetivos específicos.

General

- Estudiar los hechos reales de una comunidad educativa con altos índices de violencia, verificar su transformación a través de la aplicación de herramientas terapéuticas y creativas para comprobar la mejora de la calidad de vida por medio de las experiencias humanas y el trabajo en equipo.

Específicos

1. Investigar que experiencias artísticas realizadas en terapia se pueden implementar con menores en situaciones de riesgo y atención a la diversidad.
2. Determinar que herramientas y recursos pueden facilitar el trabajo pedagógico con estudiantes en dificultades, violencia y conflicto para un proceso de transformación a nivel individual y grupal.
3. Verificar si es posible aplicar una metodología innovadora que afiance procesos formativos de convivencia pacífica y cultura ciudadana.

1.5 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN APLICADA

La investigación en educación artística es un campo notablemente interdisciplinar, pues se aplican métodos y técnicas de investigación, originarias de disciplinas muy diversas: psicología, sociología, antropología, filosofía, historia de arte, estética,... Marín (2005, pág.56) afirma “Entonces el actual panorama investigador en Educación Artística se caracteriza por multiplicidad temática, eclecticismo metodológico, cualquier estrategia o técnica de investigación. Pluralismo epistemológico en un amplio abanico de posibilidades”. Por ello, a la hora de planear el modo en el que se va a desarrollar una investigación, se ponen en juego todos los métodos, los enfoques, las técnicas y las estrategias de investigación que puedan ser útiles o convenientes para aclarar problemas o resolver preguntas, o para incitar a nuevas preguntas y problemas.

Elliot Eisner propone una definición de la actividad investigadora en educación artística, se abre a todas las posibilidades y a descubrir nuevas.

Mi concepción de la investigación es amplia. Considero como investigación, los esfuerzos reflexivos para estudiar el mundo y para crear modos de compartir, lo que hemos aprendido sobre él. La investigación puede adoptar los modos que imitan las formas de artes y humanidades o de las ciencias naturales y sociales. Sus formas de representación de datos están abiertas a la invención, determinados por el juicio de una comunidad crítica. (Eisner, 2004, pág. 24)

1.5.1 PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

Esta tesis se enmarca, principalmente, dentro de la investigación cualitativa. Según Ricardo Marín Viadel (2003), el método cualitativo pretende comprender en profundidad los procesos y su base la proporcionan las ciencias humanas. Se fija en los seres humanos, tiene un carácter auto-reflexivo, detalles descriptivos y aceptación de sensibilidades postmodernas. Algunas estrategias de investigación cualitativa, tienen una amplia tradición en diferentes disciplinas, como la narración etnográfica, la observación participante, estudio de casos, entrevista abierta y en profundidad, la investigación acción, la práctica interpretativa, la narrativa, o las historias de vida.

Otro de los paradigmas adoptados en esta tesis es la investigación artística, basada en las artes, en imágenes, narrativas personales,... La investigación educativa en base a las artes abarca un amplio abanico de modalidades pedagógicas que corresponde a algunas de las especialidades artísticas como literatura, música, pintura, danza o teatro entre otras. Marín Viadel (2005) en su libro *La investigación educativa basada en las artes visuales*, tiene en cuenta las siguientes especialidades artísticas:

- Crítica del arte.
- Literatura y narrativa.
- Ficción.
- Teatro.

- Poesía.
- Escritura experimental.
- Música.
- Danza.
- Artes Visuales.
- Performance.

La investigación educativa en base a las artes aplica una metodología innovadora, que incrementa posibilidades para introducir variaciones que permitan adaptarse a las situaciones cambiantes que se producen en el contexto educativo, en la que existe la presencia de múltiples realidades.

Alentados por estas premisas y las conclusiones obtenidas de los antecedentes consultados en cuanto a las diferentes formas de investigar, hacemos nuestra la visión de Aigen (1993) que, a cerca de la realización de la investigación cualitativa y artística en el contexto de la intervención arteterapeuta en ámbitos educativos, articula los siguientes conceptos:

- El investigador a la vez es terapeuta e investigador.
- Es importante contar con la capacidad humana para entender experiencias humanas.
- El concepto de transformación ayuda al paciente.
- Debe existir una gran confianza entre paciente y terapeuta/investigador para encontrar resultados.
- Una parte importante de la labor del terapeuta/investigador es revisar sus trabajos.
- El objetivo último debe ser llegar en profundidad a la capacidad de comprender un fenómeno.
- No hay que olvidar la capacidad de flexibilizar el abordaje de la investigación por su condición terapéutica.

Es por ello que, en este proyecto de investigación en el que tanto la doctoranda como el equipo de educadores con los que trabaja en el Colegio Isidro Caballero delgado, han tenido en cuenta las experiencias personales, la observación, la lectura de textos, imágenes, sonidos, rutinas,... De esta manera hemos podido conocer la problemática social de nuestros alumnos y sus comportamientos y ver como los estudiantes se muestran más interesados por estímulos educativos lúdicos y creativos.

1.5.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ha desarrollado en un centro educativo, el Colegio Isidro Caballero Delgado (Sede D) del municipio de Floridablanca, Santander del Sur, Colombia. Escogimos esta institución educativa por ser en la que la doctoranda desarrolla su actividad como directivo-docente. En la práctica educativa desarrollada en dicho centro, hemos visualizado y vivenciado la problemática de violencia y agresividad en el aula de clase, ya que este centro educativo se caracteriza por pertenecer a un grupo social con múltiples dificultades, como son familias disfuncionales, con situación económica precaria, con un nivel educativo bajo, en la que en su entorno social y cultural predomina la delincuencia, el paramilitarismo, el consumo de alcohol y

de sustancias alucinógenas, la descomposición de sus hogares,... y ocasionan diversos traumatismos debido a la violencia que les acontece. Esta situación nos llevaba a buscar diferentes estrategias que nos permitan bajar estos altos índices de violencia y agresividad y propiciar espacios significativos para el aprendizaje. Para el desarrollo de la presente tesis se han escogido dos grupos de trabajo:

- Un grupo de educación preescolar con 25 niños y niñas de 5 años de edad.
- El grupo de sexto grado, con 35 niños y niñas, entre los 11 y 12 años de edad.

Antes de implementar el proyecto, los antecedentes del colegio muestran continuas situaciones de violencia y agresividad en el aula de clase y en otros espacios del ámbito educativo. El clima escolar e institucional se encontraba muy deteriorado y las relaciones interpersonales de los distintos miembros de la comunidad educativa ocasionaban malestar y malos entendidos. La evaluación realizada por el equipo directivo en relación al clima institucional, la comunicación, las relaciones interpersonales,... si apenas alcanzó una puntuación de 1 sobre 10. Los docentes, padres de familia y comunidad educativa en general, plantean en esta evaluación la necesidad de reevaluar el plan de estudios y la formulación de proyectos educativos para trazar planes de mejoramiento en estas necesidades, donde fuese involucrada la familia de los estudiantes de este centro educativo y comunidad en general. En esta línea, y de forma previa a esta investigación, se realizó un proyecto de aula titulado *La música como elemento armonizante y de calidad institucional*¹ donde una profesora de música y la coordinadora institucionalizan un coro, conformado por niños y niñas conflictivos del centro educativo. Una vez organizado este proyecto, en base a la motivación llevada a cabo, las normas y límites implementados, para conseguir la permanencia de estos chicos en este grupo musical, fueron poco a poco dando un cambio significativo en su comportamiento.

Con el ánimo de llevar una metodología organizada en el desarrollo de la presente investigación, hemos tenido en cuenta 6 fases, visibles en la ejecución de esta investigación (Latorre, Rincón, & Arnal, 1996):

1. *Fase exploratoria y de reflexión.* La introducción del presente trabajo identifica claramente el problema planteado en la investigación, su revisión planeada y la perspectiva teórica.
2. *Fase de Planificación.* Se seleccionó el escenario de investigación, el lugar de la experiencia, la estrategia de investigación y se redefinió el problema de violencia y agresividad en el aula de clase con el equipo de educadores interesados en la propuesta presentada.
3. *Fase de entrada en el escenario.* Esta fase comenzó con la sensibilización de padres de familia, educadores y comunidad educativa en general en el curso 2008/2009. Durante la misma se realizó una negociación de acceso y selección de los grupos participantes, siendo elegidos voluntariamente el nivel de preescolar, niños y niñas de 5 años y el sexto grado, en edades de 11 años aproximadamente.

¹ Se puede consultar información del proyecto en el Anexo 7.6.

4. *Fase de recogida y análisis de la información.* Se aplicaron a final del curso 2009 unas encuestas dirigidas a los padres de familia, para contar con la aprobación y apoyo en la ejecución del presente proyecto, propiciando un análisis dentro del centro educativo con la comunidad educativa en general y el apoyo a estas actividades.
5. *Fase de retirada del escenario.* En el año 2010, ya aplicados los instrumentos, se llevaron a cabo estrategias para recoger la información con los padres de familia, educadores y alumnos. Además se realizó un análisis detallado de la información y se empezó a sistematizar los datos obtenidos. También se finaliza la recogida de información a finales del año 2010.
6. *Fase de Elaboración del informe.* En el año 2011, se empiezan a sistematizar los talleres aplicados y las actividades que involucraron las terapias creativas y se presentaron en público ante la comunidad educativa. Se realizan actividades en base a las artes como la danza, la música, la pintura, teatro y narrativa por medio de festivalitos dentro del centro educativo. En el año 2012 se organiza la elaboración del presente informe de investigación, con registros descriptivos-narrativos obtenidos a través de fotografías, observación de clases, encuestas, cuestionarios y talleres, donde se validan los datos analizados y realizados a lo largo del estudio.

1.5.3 HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de esta tesis, se han utilizado análisis descriptivos y narrativos, producto de la interpretación de los datos obtenidos a través de las siguientes herramientas:

- Un estudio socio-económico y familiar del centro educativo, aplicado a 239 estudiantes de sexto y séptimo grado.
- Una encuesta dirigida a padres y madres de familia, para medir cómo afecta la violencia física, verbal, psicológica y sexual de los estudiantes, de la cual se puede cuantificar y comprender la violencia intrafamiliar del centro educativo.
- Una encuesta a estudiantes donde describen la violencia a la que han sido sometidos en sus familias y en el centro educativo por sus compañeros.
- Una encuesta personal a padres y madres de familia y estudiantes con el fin de verificar si los contenidos tratados se adaptan a las necesidades específicas de los estudiantes.
- Una encuesta a padres y madres de familia, para indagar sobre la necesidad de implementar un proyecto novedoso, que permita distencionar el clima escolar.
- Talleres de sensibilización para los docentes del centro educativo.
- Aplicación de intervenciones desde las diferentes terapias creativas y que involucran los docentes en sus prácticas y los resultados evidenciados en las diferentes actividades.
- Las observaciones registradas en el diario de clases, que permitieron la inmersión del educador en la acción investigativa.
- Las notas de campo y trabajos presentados por los alumnos en forma verbal y escrita, en los que se comprueba el interés y la creatividad de los estudiantes.
- Una Guía de análisis de violencia y agresividad a través de la web, dirigida a padres de familia y a estudiantes, autobiografías.

2. Arteterapia y educación



Imagen 3. TORRES, Y. (2010). *Niños de preescolar exponiendo sus obras creativas* [Fotografía de la autora]

El arte de cada época trasunta una visión del mundo, la visión de mundo que tienen los hombres de esa época y el concepto que tiene esa época de lo que es su realidad. (Sábato en López, 2006, pág. 41)

En el primer capítulo de esta tesis, y a través de diferentes medios, hemos visto como los comportamientos agresivos de los niños y niñas, la hiperactividad,... pueden ser canalizados por medio de actividades lúdicas y creativas. Continuamente hablamos de violencia en las calles, en las escuelas, en las casas, en nuestro contexto,... y es a través del arte que los niños y niñas pueden expresar sus sentimientos y a la vez desarrollar la toma de decisiones. También hemos comprobado como los talleres de arteterapia son un valor agregado en el ámbito educativo y social, ya que teniendo en cuenta la diversidad, la multiculturalidad, los diferentes grupos sociales, necesidades físicas y psíquicas, el trauma que implica los diferentes escenarios de violencia,... niños y niñas aprenden a expresar sus sentimientos y a mejorar la autoestima. Pero ¿cuáles son las diferencias entre la introducción del arte en la educación la educación artística y la arteterapia? ¿Cuáles son las diferentes formas de introducir la arteterapia en el contexto educativo y cuáles son los beneficios de cada una de ellas? A estas y otras preguntas queremos contestar en este capítulo.

2.1 EL ARTE EN LA EDUCACIÓN

La idea de educación o desarrollo a través del arte, inicialmente formulada por Platón y enraizada en la cultura occidental, ha hallado en autores como Read o Lowenfeld, unos de sus máximos exponentes. Read desarrolla una concepción del arte en la que lo considera como una manera a través del cual el ser humano alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en el que vive, por el desarrollo de su capacidad creadora.

El desarrollo de la creatividad desde los primeros años, permite usar la imaginación de forma constructiva en conductas violentas y vemos que se pueden disminuir a través del arte. Que no sólo se desarrollen valores cognitivos, sino también de orden emocional. Un ejemplo de ello son los talleres artísticos que permiten frente a situaciones de angustia, liberar el dolor, expresando aquello que le aqueja. Propiciar ambientes adecuados para el desarrollo del taller, tranquilo, libre, orientado a mecanismos de interacción social. (Read, 1991, pág. 209).

Lowenfeld sostiene que el arte es una herramienta educativa que cultiva la sensibilidad del hombre, fomenta la cooperación, reduce el egoísmo y, por encima de todo, desarrolla una capacidad general del funcionamiento creativo. Luquet (1977) y Lowenfeld y Lambert (1984) analizaron las etapas progresivas en el desarrollo del dibujo, y señalaron que los niños más pequeños reflejan sus deseos, sentimientos y las proporciones según las conciben y los sienten, no según sus percepciones visuales.

Pero no sólo Read o Lowenfeld han recalcado la importancia del arte en la educación y para el desarrollo del ser humano, sino que han sido muchos los autores que la han defendido por unas u otras razones. Winnicott (1982) explicaba como el arte hace sentir que la vida vale la pena y su práctica resulta muy equilibrante y permite tratar problemas psicológicos, afectivos y sociales. Schilder (1935) consideraba los dibujos equivalentes a los sueños a la hora de reflejar el

inconsciente, ya que a través de su estudio y análisis podemos sacar a la luz conflictos personales. Marinovic (1994) defiende que el arte favorece, entre otras cosas, el desarrollo de la psicomotricidad, el esquema corporal y la organización espacio temporal. Maslow dice que todo ser humano posee una forma inherente a la creatividad que le permite hacer realidad todas sus potencialidades. Marín (1991) señala que arte y creatividad han llegado a considerarse sinónimos y según Fernando Cembranos (en López y Martínez, 2006) la creatividad es una actividad mental, que produce ideas diferentes, susceptibles de ser desarrolladas. Cossío (en López y Martínez, 2006) decía que la educación debía entenderse como educación a través del arte, para formar personas capaces de comunicarse por medio de sus diferentes manifestaciones y poder comprender sus manejos, y Ricardo Marín dice: “hay que aprender a dibujar para aprender a amar” (en López y Martínez, 2006, pág.20). También hay autores que defienden que el arte facilita trabajar con los sentidos, aprender a ver, tocar, oler, oír, potenciando cada uno de ellos; además de permitir realizar trabajos en torno a la identidad, la imagen, el cuerpo, los sentimientos, el desarrollo de autoestima, la lucha a favor de la paz, el respeto al entorno,... Hay estudios que demuestran que la música introduce al cálculo, el teatro a la lectura y las artes plásticas no pueden ser sin la geometría y la perspectiva. La práctica del arte desarrolla un pensamiento flexible, que permite enfrentar con inventiva situaciones no habituales (Prieto, 1996). A través del canto coral, el teatro y la danza es que el niño encuentra su identidad, reconoce a los otros sobre bases constructivas, creativas y pacíficas.

La UNESCO sugiere el uso del arte en la educación como un antídoto contra la violencia, las drogas y la delincuencia. Para su implementación ha propiciado reformas educativas para reforzar la educación artística en los colegios, en un momento en que el interior de la escuela está invadido por todo tipo de dificultades, como resultado de un comportamiento antisocial de niños, niñas y adolescentes, con el riesgo de convertirla, en un lugar de conflicto social y cultural. En el documento *Hoja de Ruta para la Educación Artística*, la UNESCO define ésta asignatura, como un elemento crucial, y frente a una situación actual de predominio de los avances tecnológicos, este organismo propone revitalizar las culturas populares y locales, mediante su incorporación al currículo, en primaria y secundaria y su enseñanza en forma práctica. En el encuentro realizado por la UNESCO, con expertos en educación artística en América Latina en 2002, señalaban que la enseñanza de la educación artística en países en desarrollo es un lujo, pues la atención se centra en cubrir problemas de primera necesidad por la pobreza extrema, pero aun así necesaria, ya que debemos luchar por otorgar a los niños el derecho a disfrutar de un cuadro, una obra de teatro, del cine,... de la misma manera que tienen derecho ser alfabetizados.

Es, por todo ello, muy importante que los organismos competentes revalúen los planes de enseñanza y le den la importancia que corresponde a las asignaturas artísticas (Delors, 1998). Los países europeos han revisado sus programas de enseñanza y proponen lineamientos contra las amenazas de uniformidad cultural para la preservación de la cultura y la identidad.

2.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ARTETERAPIA

Llegados a este punto, creemos necesario dedicar un apartado a hablar de dos pilares básicos en esta investigación, que nos han permitido la búsqueda de herramientas pedagógicas para bajar el índice de violencia y agresividad en el aula de clase: la educación artística y la arteterapia. Estas dos disciplinas poseen diferencias que queremos evidenciar (aunque sea de forma breve), poniendo en relieve cuestiones como su finalidad o el valor que se le da a la obra, su origen,...

La educación artística se puede entender de dos formas, ya que depende de si su objetivo es formar artistas profesionales o no. Si estamos formando al artista, además de una educación basada en lo relativo a la estética, la historia, ..., la parte práctica de creación de una obra final, y por lo tanto las técnicas de producción, cobran gran importancia. Si lo que queremos es formar a personas que no se van a dedicar profesionalmente al arte, el resultado final de la obra no será tan importante y, aunque creen, el objetivo de este proceso será el de afianzar los contenidos de la actividad (sobre composición, técnica, temática, visión crítica, ...) y por lo tanto la obra tendrá un valor educativo.

Partiendo de esta forma de entender la educación artística, podríamos decir que es una disciplina muy antigua, pues iría de la mano de la aparición y el desarrollo del arte y de la humanidad. La educación artística asume los cambios que se van presentando con el transcurrir del tiempo y las diferentes culturas, su estructura permite brindar diferentes alternativas a través de la música, la pintura, la danza, el teatro o la literatura, y propicia el desarrollo de habilidades, destrezas y nuevos conocimientos. Así, hoy día la UNESCO propone promover la educación artística en la formación integral del niño y de la niña, ya que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y permite al individuo canalizar sus sentimientos, hace la educación más alegre y divertida, además de conseguir la alfabetización visual.

La British Association of Art Therapists (B.A.A.T., en Mateos, 2011) define arteterapia como una forma de psicoterapia que utiliza los medios artísticos como su modo de comunicación primaria. Los pacientes remitidos al arteterapeuta no necesitan tener habilidades artísticas, el fin de sus prácticas es permitirles su transformación a nivel personal a través del uso de materiales y en un ambiente agradable y facilitador. Por ello podríamos decir que la arteterapia trabaja la psicoterapia y los medios artísticos son, en ella, un medio de comunicación.

Bassols (2008) expone que la arteterapia desarrolla un acompañamiento sutil, discreto, comunicativo, sensible, humano, en un proceso de diferenciación, de interrelación, entre las diferentes artes, escogiendo las palabras, acompañando sus miedos y emociones; es abrirse al otro, es ofrecer nuevas posibilidades, nuevas alternativas, estamos para la otra persona: La práctica de la arteterapia es una práctica que se reinventa cada vez, no puede ser impuesta, cada una está hecha a cada situación, no hay programación de contenido, es un descubrimiento de lo que puede aparecer, permite la posibilidad de hablar de sí mismo sin decir yo, enseña a gestionar imprevistos, a atender las necesidades del otro, las transformaciones, a reelaborar un acompañamiento, a pensar, a meditar, a diferenciar la realidad de la ficción, a respetar la diferencia, a organizar el ritmo del taller, en tiempo ritual, producción y cierre.

A nivel científico, la arteterapia es reconocida inicialmente en Europa y Estados Unidos a mitad del siglo XX, y es ahora cuando se está implementando y conociendo en América Latina. La intervención arteterapéutica en el ámbito educativo es reciente y los procesos son exclusivos de los profesionales en esta disciplina. Los arteterapeutas reconocen las necesidades del paciente y tratan de darles solución a través de actividades artísticas con fines terapéuticos, no buscan en los pacientes la realización de obras de arte, buscan un medio de expresar sus emociones, y esto se realiza tanto en el ámbito educativo, como el clínico o en el social:

- En el ámbito educativo es pertinente mencionar la intervención eficaz que ejerce la arteterapia en niños, niñas, jóvenes, en especial con aquellos con dificultades en el aprendizaje, propiciando la formación integral de los educandos.
- En el ámbito clínico la arteterapia tiene muchas aplicaciones: con personas enfermas, en centros psiquiátricos, con personas mayores,... siempre ayudando a expresar sentimientos y necesidades, aceptar las situaciones dolorosas y el trauma o conectar con los recuerdos.
- En el ámbito social se utiliza con el fin de brindar herramientas alentadoras y educativas en cada situación en particular, que ayuden, por ejemplo, a los presos en su reinserción en la sociedad o a reconocer su dimensión productiva como fuente de empleo e inclusión social. En este ámbito, también es una manera de combatir acciones conflictivas con niños y niñas abandonados o mujeres maltratadas.

Sobre las personas que dirigen las sesiones de educación artística y de arteterapia, habría que hacer también distinciones. En primer lugar la formación de las mismas debería ser diferente ya que, si bien tienen el elemento artístico en común, el educador artístico es deseable que tenga, además, conocimientos sobre educación, y el arteterapeuta debería tenerlos en terapia. Para ambos perfiles existen en la actualidad formación específica de posgrado, que permite completar la formación inicial que, en muchas ocasiones, es similar. Además, el educador artístico puede realizar su trabajo con el grupo sin necesidad de la supervisión o el apoyo de ningún facultativo de la clínica psiquiátrica y, sin embargo, el arteterapeuta es aconsejable que realice sus intervenciones de la mano de estos.

En cuanto a la visión del arte que tienen los profesionales de uno y otro enfoque y, por lo tanto, los aspectos de la relación estudiante/paciente con el mismo en los que se fija, también existen diferencias. La finalidad del educador artístico es transmitir determinados conocimientos relacionados o no con el arte, a través de la incorporación del arte en el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que, en el caso de las producciones realizadas por los alumnos, se fijará no sólo en las cualidades estéticas, sino también en aquellos elementos que le permitan vislumbrar si han adquirido o no los conocimientos que se querían transmitir. Theodor Reick, psicoanalista austriaco, sugiere que los terapeutas que deben tener una triple visión y analizar los trabajos de los pacientes través de tres perspectivas: la del artista y lo que realmente ha retratado, lo que ve él mismo debido a sus propias asociaciones y experiencias personales, y lo que él busca como terapeuta. (Malchiodi, 1998, pág. 119)

Teniendo en cuenta estas pinceladas, se puede afirmar que el arte es benéfico en todas las personas ya que favorece la comunicación y la integración, tanto si la intermediación entre el mismo y las personas se hace desde la educación artística (con fines educativos y estéticos) como desde la arteterapia (con finalidad terapéutica).

Todo lo dicho se podría resumir en esta tabla comparativa:

La educación artística tiene como función primordial transmitir conocimientos con fines educativos y estéticos.	La arteterapia acompaña proceso para mejorar la salud y superar conflictos. Su finalidad es lo terapéutico.
La obra realizada tiene un valor educativo.	Cualquiera que sea el producto, lo importante es el proceso.
La educación artística tiene influencia directa en el ámbito educativo.	La arteterapia atiende el ámbito clínico, además del social y educativo.
La educación artística es una disciplina muy antigua.	La arteterapia es una disciplina relativamente joven e innovadora.
Los educadores artísticos tienen formación en arte y/o educación, y pueden trabajar sin supervisión de ningún facultativo.	El arteterapeuta tiene formación en arte y en terapia y debe trabajar, dentro de lo posible, junto a un clínico experimentado.
El educador propende encauzar el comportamiento y la apropiación de valores.	El arte terapeuta da confianza y soluciona conflictos.

2.3 APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA ARTETERAPIA

Los principios en los que se basa la arteterapia vienen desde la antigüedad, pues la mayoría de las culturas han usado las diferentes manifestaciones artísticas como herramientas sanadoras, y lo han evidenciado a través de dibujos, de músicas e instrumentos, rituales, celebraciones,.. Sin embargo es sobre todo en el siglo XX cuando, influida por la medicina moderna, la psiquiatría y la psicología, la arteterapia se constituye como disciplina, a través de experiencias de médicos y científicos que muestran como, gracias a terapias con una fuerte presencia del arte, mejoran la salud mental de sus pacientes. Por ello la historia de la arteterapia está formada por infinidad de personajes que relatan cómo, a través de talleres y experiencias vivenciales en distintas disciplinas del arte, pueden manifestarse al mundo, a la sociedad, a su entorno y soltarse de la represión que les anclaba; experiencias de como a través del arte pueden volcar sus sentimientos, represiones, angustias,...

Entre los primeros orígenes de la arteterapia como disciplina encontramos que, desde principios del siglo XIX, los especialistas en la salud mental mostraron interés en investigar a cerca de los dibujos de sus pacientes, que les permitían diagnosticar trastornos complicados. En 1901, el psiquiatra francés, Marcelo Reja observó semejanzas entre los dibujos de niños, pacientes y artistas primitivos (Borowsky, 1994). En 1920, el psiquiatra Hans Prinzhorn recogió trabajos de arte de enfermos de centros médicos de países de Europa y publicó un extenso trabajo sobre el arte del enfermo mental. Ya entrado el siglo XX la arteterapia creció con el enfoque

psicoanalítico y las representaciones de los sueños basados en las investigaciones de Freud y Jung.

A durante la primera mitad del siglo XX se generaron más argumentos a cerca de la importancia de la parte creativa de la arteterapia como elemento potencializador de la mejora del paciente de mano de Margarita Naumburg (con una inclinación más terapéutica) y Edith Kramer (más centrada en el arte), ambas especialistas en la teoría analítica del desarrollo del niño. A Naumburg se le conoce como la abuela de la arteterapia y se puede considerar como la fundadora de esta disciplina junto con su hermana Florence Cane: ambas unieron sus áreas de enseñanza en la arteterapia, partiendo de la teoría del inconsciente de Freud y del respeto a los artistas y sus interpretaciones. Naumburg fundó Walden en 1914, una escuela psicoanalítica que potenciaba las artes. Más tarde trabajó en el Instituto Psiquiátrico de New York, donde exploraba el arte en pacientes con trastornos junto con su amigo Lewis, psiquiatra de esa institución y quien se apoyaba también en el arte y en el psicoanálisis como evaluación en la terapia (Mateos, 2011). Es por estos trabajos por los que, aunque otras personas también se lanzaron como arteterapeutas, ella se considera como la primera en describir la arteterapia como profesión. Por su lado, Edith Kramer enfatizó su trabajo en la creatividad y desde ella se acercaría a la curación, activando procesos psicológicos y como una manera de integrar sus sentimientos e impulsos. Ella escribió sobre la importancia del arte en niños bajo tensión, partiendo de su experiencia como maestra de arte de niños refugiados en la Alemania nazi, en la que observó cómo estos niños con trauma se expresaban en sus dibujos. Después de la guerra, estos dibujos se mostraron por toda Europa. Posteriormente, en su viaje a New York en 1951, trabajó como arteterapeuta en Wiltwyck, una institución para niños y jóvenes con problemas de comportamiento. Como resultado de esta experiencia educativa, Kramer escribió un libro, *Terapia a través del arte en una comunidad infantil* en 1958.

Reconstruir la historia de la arteterapia en los años 40 y 50 en Estados Unidos es complicado, puesto que no existe mucho material sobre el tema, sin embargo, algo más adelante Elinor Ulman y Bernard Levy recogieron varios artículos sobre el tema que editaron en una revista, *The Bulletin of Art Therapy*. Ellos, en los años 50, trabajaban en el D.C General Hospital y comenzaron un programa de formación en la Universidad George Washington. En la misma época, el personal de la clínica Menninger utilizó el arte como terapia y la artista Mary Huntoon y el doctor Menninger organizaron en 1946 un estudio sobre arteterapia permitiendo a los enfermos expresar y liberar los traumas usando el arte. Más adelante se fomentaron otros estudios de formación en arteterapia en la Universidad Médica de Hahnemann. MyraLevick, comenzó un programa de formación de grado, así como la implementación de la National Organization of Art Therapists.

En Gran Bretaña el término arteterapia es conocido desde los años 40, y aunque su desarrollo no fue tan rápido como en los Estados Unidos, es a un inglés, Adrian Hill, a quién se le atribuyó el mérito de inventar el término de arteterapia. En 1942 Hill, utilizó el arte para su propia terapia cuando estuvo enfermo en un sanatorio y allí pidió permiso para que otros pacientes también pintaran, siendo así como pudo ver que los pacientes utilizaban el arte para expresar sentimientos, miedos y acontecimientos de la guerra (Borowsky, 1994). Luego, Irene Champerowne fundó un centro dedicado a la psicoterapia en las artes. En 1946, Adamson

Edwar, otro arteterapeuta de Inglaterra, trabajó en un hospital y compiló los dibujos de los pacientes con enfermedad mental que ahora forman la Adamson Collection en Inglaterra. En 1950, hubo un congreso para definir criterios sobre arteterapia dirigido por Hill, Champernowne y Adamson, con el objetivo de poder ayudar a hospitales que deseaban implementar la arteterapia (Dalley, 1987).

En 1964, al fundarse la British Association of Art Therapists, dio comienzo el primer curso de arteterapia en la Universidad de Londres, en 1967 se incrementaron los cursos, poco después se creó un programa de postgrado y en 1981 comenzó un programa de doctorado en arteterapia. De forma paralela, estos estudios influyeron mucho en confirmar la importancia de la educación de los niños y las niñas y en la práctica de investigadores tales como Read y Lowenfeld. En la década de los 70 la arteterapia se relacionaba más con una clase de arte, aunque tuviese matices de psicoterapia, y no fue hasta los 80 cuando algunos desarrollaron una orientación más fuerte hacia la práctica psicodinámica. Así, el afianzamiento de la arteterapia vino de la mano de psiquiatras y especialistas con vínculos al arte, quienes debido a su utilidad estaban deseosos de indagar y dieron un lugar a la arteterapia dentro de la ciencia psiquiátrica.

El crecimiento de la arteterapia en otros países ha sido más lento, por ejemplo en Holanda, donde existe una formación especializada desde los años 80 y además se han venido creando asociaciones, organizaciones y redes en arteterapia. En Canadá también sobresalieron algunos pioneros arteterapeutas como Marie Revai, terapeuta del arte en el Instituto Allan en Montreal, Louise Annet que trabajó en un taller para enfermos mentales, o el psiquiatra Martín Fischer quien comenzó en el Instituto de arteterapia en Toronto, entre otros.

En los años 90 fue fundado el Consorcio Europeo para la Educación de las Artes o una organización americana de arteterapeutas, fundando una red internacional que dirige un boletín semestral de noticias. A la fecha existen 38 asociaciones nacionales de arteterapia y 22 diarios de arteterapia (Mateos, 2011)

La historia de la arteterapia en España, se recoge en libros en arteterapia y educación, como *Principios y ámbitos de aplicación* o *Arte Terapia, Conocimiento interior a través de la expresión artística* de Noemí Martínez y María de los Ángeles López Fernández Cao (2004), en los que se evidencia la importancia de la arteterapia en tres ámbitos: educativo, social y clínico.

Finalmente, en Colombia (lugar de desarrollo del trabajo de campo de esta tesis) no hay estudios institucionalizados en arteterapia y los pocos arteterapeutas que encontramos se han formado fuera del país. Sin embargo, cada vez más, hay proyectos de gran interés y universidades que ofrecen la enseñanza de la arteterapia para que los educadores atiendan casos con estudiantes que presenten dificultades en el aprendizaje.

2.4 TEORÍAS Y MÉTODOS DE LA ARTETERAPIA

Hasta el momento estamos viendo como la arteterapia aprovecha las cualidades del arte para generar bienestar a todo tipo de personas. El arte creado en estas sesiones, y más si lo es de forma comunitaria, tiene una influencia transformadora para aquellas personas que sufren

desventaja o represión, ya que genera o propicia una descarga emocional. Los aportes de los arteterapeutas se han ido intensificando, y dada la profundidad de su campo se ha requerido de estudios extensos que han derivado en diversas posturas y formas de concebir la arteterapia, posturas a las que vamos a dedicar el presente apartado.

Una de estas posturas es la que viene del acercamiento a las teorías psicoanalíticas de Freud y Jung, y que intentan estimular la expresión de los pacientes. Los psicoanalíticos prestan mucha atención a los comentarios verbales del paciente, que buscan que se exprese libremente. Jung encontró en las exploraciones personales que las imágenes encontradas en los sueños pueden ser muy útiles en la recuperación del trauma y la angustia, y abogó por una técnica activa, por el movimiento, el teatro y las imágenes visuales. Él creyó que todos los seres humanos comparten un inconsciente colectivo y que hay un campo común de arquetipos. Alfred Adler, colega de Freud, creó la psicología individual y fue el padre de las modernas formas de terapia de sociabilidad y terapia de grupo. El interés social representa la relación emocional más fuerte y más cercana que puede existir entre los seres humanos, según Adler todo depende del interés social.

El enfoque humanista es contrario al foco psicoanalítico del pasado, los humanistas no comparten la psicoterapia, ven a las personas en un proceso de crecimiento y desarrollo continuo y con potencial para tomar la responsabilidad de su destino. La terapia está centrada en la persona, o como Carl Roger lo llamó *centrado en el cliente*, lo que supone un respeto incondicional al paciente y al dolor. Esta terapia es rechazada por muchos arteterapeutas pues creen que esta terapia, por sí sola, no es suficiente para curar.

La Gestalt fue creada por Fritz Pearl, y su principio fundamental es el funcionamiento orgánico o la autorregulación, lo que supone que las necesidades que van surgiendo en primer plano y la satisfacción de las mismas son necesarias para alcanzar el equilibrio, es vital que el individuo pueda resolver los problemas de la vida. El terapeuta experimenta en el presente, en el aquí y el ahora, y el paciente hace sus propias interpretaciones, se ocupa de la expresividad personal, los mensajes visuales, el tono de voz, el lenguaje corporal, verbal y de contenidos. Este tipo de terapia se centra en el movimiento activo como medio para expresar mensajes significativos.

El enfoque fenomenológico, cuyos fundadores fueron Edmundo Husserl junto a Martin Heidegger, propone un proceso de libre expresión, que revele los aspectos que oculta el ser humano, con fenómenos accesibles a la conciencia y a la investigación consiente. La secuencia de éste método consiste en desarrollar primero un prejuicio, donde se experimenta directamente con los materiales y el paciente elige aquellos con los que va a trabajar, y después es cuando el paciente crea la obra que analizarán el mismo y arteterapeuta por separado, antes de que este último ayude al paciente a revelar el significado de la obra.

El enfoque conductista, el behaviorismo, fue desarrollado por John Watson. Los conductistas no comparten que los problemas de comportamiento sean producto del inconsciente como en las anteriores. En esta técnica el arteterapeuta ayuda en la creación al paciente con técnicas para tratar conductas problemáticas que se observan directamente y son aprendidas por las situaciones del medio. Estos enfoques son útiles en niños y niñas con trastornos emocionales,

con discapacidad intelectual y física, siendo “eficaces también en síntomas de ansiedad en niños, niñas y en agresividad de adultos” (de Francisco, 1983, pág. 74)

Las terapias cognitivas trabajan pensamientos distorsionados que se cree son la causa de comportamientos desadaptativos y exploran emociones, alivian tensiones, construyen la confianza en uno mismo. En ellas terapias el arte es un lenguaje de la cognición paralelo a la palabra hablada, los símbolos artísticos sirven como idioma.

Naumburg afirmaba que:

Los educadores y los padres de los niños normales, así como aquellos que trabajan en el campo de la psiquiatría reconozcan que la liberación del inconsciente en proyecciones artísticas e imaginativas es también de vital importancia, para el desarrollo de un ego equilibrado de un niño normal. [...] Las técnicas de arteterapia se basan en el reconocimiento de que cada individuo, haya sido enseñado o no en las artes visuales, tiene una capacidad latente para proyectar sus conflictos interiores en forma de elementos visuales. Al tiempo que los pacientes, muestren esas experiencias interiores, frecuentemente sucede que pueden articularlas mejor verbalmente. (López Fernández Cao, 2006, págs. 36-37)

En el libro *Arteterapia, dinámicas entre creación y procesos terapéuticos* (2006) los diferentes autores señalan que el arte no sólo muestra un contenido, sino un juego transitorio de contenido y muestran la importancia de un juego interpretativo para la formación del arteterapeuta. Esto lo explica Max van Manen:

Por esencia no nos referimos a ningún tipo de entidad o descubrimiento misterioso, ni tampoco a ningún núcleo o residuo de significado definitivo. El término esencia puede entenderse más bien, como una construcción lingüística o como la descripción de un fenómeno. [...] Cuando un fenomenólogo busca la esencia de un fenómeno, es decir de una experiencia vivida, la investigación fenomenológica no se diferencia de una tarea artística, es un intento creativo, de algún modo, de capturar un determinado fenómeno de la vida en una descripción lingüística que a la vez sea holística y analítica, evocativa y precisa, única y universal, potente y sensible. (Manen, 2003, pág. 16)

Muestra entonces, cómo a través del poder evocador de las imágenes visuales se da expresión a fragmentos de experiencias interpersonales, experiencias que en grupo se hacen interpersonales y experiencias con resonancias culturales más globales, más universales, tal como decía Jung (1966).

2.5 LA ARTETERAPIA EN LA EDUCACIÓN

Ya hemos visto como la educación artística promueve una educación integradora y pluralista y como las artes deberían desempeñar un papel fundamental en la formación de todas las personas. La presencia del arte en la educación desarrolla personas con capacidades abiertas, con posibilidades de pensar y crear, críticas, con capacidad de romper esquemas, creativas, con

soluciones y expectativas,... Además sabemos que el desarrollo intelectual de los estudiantes se incrementa si se pone más énfasis en la práctica del arte, que actúa como unión entre el intelecto y las emociones, por lo que la carencia de actividades en desarrollo artístico ocasiona un retroceso y la implementación del arte en el ámbito educativo favorece el desarrollo evolutivo, intelectual, espiritual y social de la persona ya que es una manera de comunicar y liberar emociones. Por último, hemos hecho hincapié en como la introducción del arte en la educación proporciona al educador elementos para intervenir con procedimientos creativos e innovadores. Ahora, el siguiente paso, sería ver que puede ofrecer un uso terapéutico del arte en el contexto educativo, para valorar la introducción de la arteterapia en el contexto de desarrollo de esta tesis: una escuela de educación primaria con problemas de violencia.

Una primera aportación en esta línea nos la hace Alcaide, que asegura que si un niño con problemas de inadaptación social y agresividad es capaz de descargar su violencia contra un trozo de arcilla para modelar, o logra dibujar lo que le provoca su angustia, habrá desplazado la conducta antisocial de agredir a sus compañeros y, a cambio, habrá realizado una obra que le proporcionará la aceptación y comprensión de su grupo además de su propia satisfacción por el logro. (Alcaide, 2000). Los niños y niñas a través del dibujo, suelen plasmar su intimidad, lo que les aqueja y es a través del juego que los niños y niñas transforman sus dibujos, a través del dibujo la niñez construye, habita, existe. Para Heidegger (Alcaide, 2000), construir significa habitar y en el habitar descansa el ser del hombre.

Pero, ¿por qué tiene el arte esa capacidad de desplazar, transformar o encauzar estos sentimientos negativos? Emily Thomsen argumenta, en el libro *Terapias Artístico Creativas*, que la arteterapia puede ser altamente beneficiosa para niños y niñas con dificultades de lenguaje, para los que el arte se convierte en la herramienta de sanación ya se les brinda una oportunidad para que se comuniquen de forma auténtica, imaginativa, y espontánea (Thomsen en Mateos, 2011), pudiendo expresar con imágenes lo que no pueden decir con palabras, convirtiendo el hecho de dibujar en liberación emocional, en un proceso catártico que puede aliviar la tensión emocional y la ansiedad, creando un efecto de relajación o cambio de humor. Borowsky (1994) habla de cómo los pacientes no sólo disfrutaban del trabajo artístico, sino que además lo utilizaban para expresar sus sentimientos, miedos, y acontecimientos traumáticos de la guerra y de otras situaciones traumáticas. Así, con apoyo terapéutico, el arte se puede usar para comunicar simbólicamente, expresar emociones, resolver conflictos y facilitar nuevos descubrimientos personales que pueden llevar cambios más favorables; aumentando, incluso, los niveles de serotonina, sustancia cuya ausencia está relacionada con la depresión (Malchiodi, 1998)

Otra de las aportaciones de arte en estos contextos es la creatividad. Entendida como la capacidad de inventar novedades eficientes (Marina, 1992) o “La capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes a los problemas” (Monreal, 1997, pág. 53), esa posibilidad de cambiar el mundo propicia la de modificar también el mundo propio y, por lo tanto, mejorar la salud mental o la satisfacción personal. Piaget (citado en Menchén, 1998) argumenta, que el objetivo principal de la educación es crear seres humanos capaces de hacer cosas nuevas, de no repetir lo que han hecho otras generaciones, y el segundo objetivo es conformar mentes críticas que sepan verificar y no

aceptar todo lo que se les diga. Entonces la relación de la arteterapia con la creatividad proviene no sólo de procedimientos y actividades artísticas sino de fines orientados a salir del círculo, de “ampliar las posibilidades, encontrar caminos nuevos, reinventar proyectos o formas de vida, mejorar lo que ya somos, mirar la realidad de manera crítica y transformarla” (Romero, 2001, pág. 76)

Pérez Fariñas explica como la terapia artística, puede verse como un tipo especial de aprendizaje que trata tanto con el mundo interno de las personas como con su mundo social inmediato (Pérez, 2004). Dentro de este tipo de aprendizaje, el desarrollo de vínculos es muy importante para la toma de decisiones, la intervención en la resolución de conflictos y la comunicación, permitiendo la expresión adecuada de emociones y actuando como una válvula de escape, y hemos visto como la creación artística facilita la comunicación y la expresión emocional, tanto como la misma palabra no lo hacía. Además, el entorno en el que se desarrollan las sesiones de arteterapia facilita a los participantes a salir de su zona de confort, permitiendo un desarrollo abierto y no amenazante, al contrario de lo que suele suceder en otros contextos educativos. Este clima de confianza, potenciado en gran parte por la actitud facilitadora, empática y libre del terapeuta, nos permite tratar conflictos de la personalidad, que no se quieren sacar a flote. Es por ello que, dentro de un sistema educativo con vocación de educación integral, la programación de las intenciones educativas, los temas transversales y todas las estrategias desarrolladas para incluir la arteterapia sean un complemento eficaz en la consecución de esta meta.

Estos beneficios de la arteterapia expuestos anteriormente son unas bases muy sólidas en la búsqueda de esa transformación para potenciar la integración física, cognitiva, social, emocional,... que tanto nos interesa en un contexto agredido por la violencia. A continuación enunciaremos algunas manifestaciones artísticas que nos han servido de base en esta investigación: música y expresión musical, danza y expresión corporal, narrativa creativa, teatro y dramatización, artes plásticas y visuales; fundamentaremos su importancia en el campo educativo y las posibilidades de aplicación en el desarrollo de los diferentes procesos de los niños y de las niñas.

2.5.1 MÚSICA Y EXPRESIÓN MUSICAL

Igual que vimos al hablar de la educación artística en general, la enseñanza de la música fomenta la expresión del alumnado y su sensibilidad, desarrolla la inteligencia y abre nuevas posibilidades a la educación, y por ello abordamos este punto con el propósito de investigar la influencia de la música en el campo educativo y como el uso de esta herramienta, como medio de creación y aplicabilidad didáctica, ejerce en niños, niñas y jóvenes una influencia favorable para distender y mejorar el clima institucional... A continuación realizaremos una breve interpretación de la definición, historia, usos y beneficios de la música.

Gustavo Sánchez López, director de la escolanía del Real Monasterio de Madrid, en el libro *La música como medio de integración y trabajo solidario* (2008), realiza unos apuntes históricos sobre enseñanza musical, algunas concepciones y nociones sobre el tema. La historia parece demostrar que la música es necesaria para el ser humano ya que podríamos pensar que no hay

grupo humano sin música, estando muy arraigada a la sociedad y a la cultura, siendo fruto y testimonio del momento histórico en el que se crea y cumpliendo una función de integración social del individuo en el grupo. En pleno siglo XXI, ante todo este potencial creativo, es muy importante ofrecer a nuestros niños, hechos sonoros que sensibilicen y los dote de actitud crítica para la apreciación del arte. (Sánchez, 2008)



Imagen 4. TORRES, Y. (2010). *Niños de preescolar participando en actividades de expresión musical* [Fotografía de la autora]

En el libro *Fundamentos de musicoterapia*, el autor Mariano Betés de Toro define la música como: “[...] estímulos vibratorios formados por sonidos y silencios, ritmos, melodías y timbres” (Betes, 2000, pág. 25). Partiendo de una definición como ésta, podríamos decir que la musicoterapia estudia los aspectos teóricos de la aplicación terapéutica de todos estos estímulos vibratorios que producen una comunicación que va más allá de las palabras, que comunica aspectos e ideas, tanto conscientes como inconscientes, del paciente. La musicoterapia tiene, además, mucho de catarsis porque la música permite la expresión de pensamientos, ideas, sentimientos,... es dinamizadora del sistema motor y facilita un gran número de movimientos, tanto voluntarios como involuntarios. Por ello la música facilita a los participantes de estas sesiones el poder expresar sus ideas, sentimientos, pensamientos y movimientos en un ambiente más agradable y relajado.

Entre los objetivos generales de la musicoterapia están alentar el crecimiento emocional, afectivo y comunicativo de la persona por medio del sonido, el movimiento y la expresión corporal; desarrollar la psicomotricidad a través del ritmo musical y el movimiento por medio de la expresión corporal; y mejorar conductas motrices básicas y estructuras espacio temporales; generando un mejoramiento del autocontrol, de la percepción auditiva y

habilidades cognitivas y comunicativas, a la vez que facilitando la interacción entre los individuos y reduciendo el estrés por medio de la relajación.

HISTORIA DE LA MUSICOTERAPIA

A mediados del siglo XX, y como herramienta para tratar a los afectados en la II Guerra Mundial, surge la musicoterapia como disciplina en Estados Unidos y en Europa, creándose en Suecia, por ejemplo, el primer instituto de musicoterapia. En 1950 aparece la NAM-EEUU (National Association for Music Therapy), en 1954 se crea como carrera universitaria en Kansas con título universitario que profundizaba en el logro de las relaciones interpersonales y la autoestima por medio del ritmo, principal elemento generador de la energía. También surgen varias instituciones mundiales que estudian los principios más significativos del uso terapéutico de la música, entre ellos la World Federation of Music Therapy (WFMT) y la European Music Therapy Confederation (EMTC).

Sin embargo, puesto que la música parece estar presente en la humanidad desde siempre, su uso como herramienta curativa pudo estarlo también. Palacio expresa:

Ya los antiguos egipcios consideraban que la música actuaba sobre las emociones, relacionando con el culto a sus dioses e incluso en otros ámbitos más terrenales como la fertilidad humana. Dicha información trascendió el tiempo y las fronteras llegando a Grecia y Roma; en Grecia alcanzo finalmente un alto nivel dentro de los procesos curativos. (Palacio, 2001, pág. 8)

Más adelante, los cantos gregorianos se consideran como terapia de rutina de los monjes y, en (Martínez, Somarriba, y Sánchez, 2004), argumentan que pensadores como Boecio (480-524/525), Avicena (980-1037) o Arnau de Vilanova (1238-1311) hablan de como la música tiene el poder de sanar y aliviar dolores relacionados con distintas enfermedades, así como armonizar entre los campos físicos y mentales de los pacientes.

Ya en el siglo XX, y en Estados Unidos, tenemos pioneras en su implementación como Margaret Anderton en la Universidad de Nueva York (1919) o las investigaciones realizadas por Van de Wall, Vescelius, Ilsen Seymour,... En los años 40 se empezaron a realizar destacados programas en musicoterapia, y en 1941 se conformó la National Foundation for Music Therapy gracias a la Dra. Seymour que publicó, tres años después, el primer manual de estudio de musicoterapia: *Music Research Foundation*. Este hecho facilitó a un más un creciente número de publicaciones, entre ellas *Journal of Music Therapy*, revista de gran prestigio.

Otro ejemplo paradigmático de la aplicación y el estudio de los efectos terapéuticos de la música es el conocido como efecto Mozart, que surge de los estudios del investigador francés Alfred Tomatis, por el éxito que tuvo al tratar diferentes patologías con melodías de Mozart. Durante sus trabajos investigaba como tonalidades varias y ondas hertzianas entre 125 y 9000 Hertz podían afectar en el ser humano, utilizando tonalidades agudas para tratar problemas con las emociones, graves para los motrices y las medias para la comunicación. Durante los años 90, un grupo de investigadores, los doctores Rauscher y Shaw (2005) y sus colegas, estudiaron el efecto Mozart desde la Universidad de California en la ciudad de Irvine (Estados Unidos) y descubrieron

que la música del compositor austriaco aumenta la capacidad de aprendizaje, porque fortalece la unión entre las células del tejido nervioso. De estas y otras investigaciones científicas, se extrae que la música clásica estimula el lado derecho del cerebro, hemisferio donde se desarrolla la creatividad y la coordinación motora, demostrándose que el hábito de escuchar este género de música aumenta la capacidad de abstracción, disminuye estados de ansiedad y conserva el equilibrio psíquico. La música de Mozart despierta nuestro sistema nervioso, nuestra emotividad y nuestra memoria; por otra parte, la música estabiliza las conexiones neuronales (Tomatis, 1949). La música aparece entonces como un todo envolvente que cobija prácticamente todos nuestros sentidos, llevándonos a una esfera de experimentación que traspasa las fronteras de la corporeidad y se inmiscuye profundamente en los sentimientos, el alma y la consciencia humana. Lo anterior no resulta nuevo, ya que desde la antigüedad los grandes pensadores y conocedores del tema, estudiaron la música no solo a partir de la técnica, sino como “fuerza modificadora del estado de ánimo” (Palacio, 2001, párr. 5).

AMBITOS DE APLICACIÓN Y METODOLOGÍAS

Después de repasar como, en primer lugar, la musicoterapia aparece acompañando tratamientos médicos tradicionales y alternativos, buscando aliviar a pacientes con trastornos tanto físicos como mentales, podríamos decir que la música como terapia puede aplicarse en dos grandes esferas dentro de la solución de conflictos y la suplencia de necesidades propias de los individuos: primero como método eficaz para tratar y aliviar pacientes con una enfermedad física o mental determinada y, segundo, como método para potencializar ciertas áreas y cualidades de los seres humanos, especialmente en individuos en edad escolar o susceptibles de educación.

Rodríguez, Espinar y Cols defienden que:

Un programa de musicoterapia, es un conjunto de acciones, cuidadosamente planificadas, producto de una identidad de necesidades, dirigida hacia unas metas, fundamentada en planteamientos teóricos que dan sentido y rigor a la acción; que aprovechan beneficios y posibilidades que ofrecen las experiencias de interacción, con música, diseñadas para satisfacer las necesidades de personas tratadas especialmente con necesidades socio-afectivas. (Rodríguez & Coll, 1993, pág. 223)

Por ello y como ya podríamos intuir, la musicoterapia tiene diversos campos de aplicaciones, tanto en el ámbito educativo, como en el clínico o los de servicio social y salud mental. En el IX Congreso Mundial de Musicoterapia Washington (Estados Unidos, 1999), María Jesús del Olmo Bancos² expuso cinco metodologías diferentes en el uso de la música con fines terapéuticos en estos contextos:

- Imágenes guiadas con música, desarrollado por Helen Bony.
- Musicoterapia Analítica, implementado por Mary Priestley,

² Estos métodos, como la historia de la musicoterapia son sólo acercamiento superficial pero necesario para poder entender la importancia, el desarrollo y la variedad de metodologías aplicadas a esta y otras terapias artísticas. Si se desea, se puede profundizar en ellas a través de las fuentes que se aportan en la bibliografía de esta investigación.

- Musicoterapia Creativa, puesto en marcha por Paul Nordoff y Clive Robbins,
- Método Benenzón, creado por el Dr. Benenzón,
- Método Conductista, diseñado por Clifford.

Por último, a estos métodos podríamos sumarle el desarrollado por Julitte Alvin, conocido como terapia de libre improvisación.

BENEFICIOS DE LA MUSICOTERAPIA Y PROPUESTAS PRÁCTICAS

Ya Platón indagó sobre la música y estableció que “la función de la música es familiarizar al hombre con la forma moral del bien” (Platón, 2002, pág. 412). Es por ello que pensamos que el alumnado actual también puede encontrar en ella una herramienta para adecuar y cualificar actitudes como atención, escucha, concentración, sensibilidad... además de desarrollar el gusto por la música en sí, su lenguaje y otras expresiones de la cultura; y con más razón aún si consideramos la música como arte y hacemos nuestras las reflexiones de Small:

El arte, es más que la producción de objetos o productos bellos y expresivos, destinados a que otros los contemplen, escuchen y admiren, es esencialmente un proceso, mediante el cual exploramos nuestro medio, tanto el interior como el exterior, y aprendamos a vivir en él. (Small, 1989, pág. 219)

Hablando de la música, el compositor Srinivasan, sigue indagando en esta cuestión y en las capacidades terapéuticas y de cambio de la música cuando argumenta:

[La música] Facilita el intercambio cultural, estimula la creatividad, confianza, autonomía personal, la música puede ser un elemento para los y las arte terapeutas. Despierta en el medio gran interés social. Se mejora la comunicación y mejora en el grupo el desarrollo intelectual, psíquico, social y educativo. (Srinivasan, 1992, pág. 57)

La ley General de Educación de Colombia, al igual que la de otros países, propone la importancia del área curricular de Educación Artística en sus diferentes manifestaciones, basándose en teóricos como (Lowenfeld y Lambert (1984) que en su libro *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, nos habla de la importancia del arte como medio de expresión para el niño y la necesidad de un aprendizaje artístico basado en los sentidos.

Si partimos de la premisa de que las artes son las formas más perfeccionadas de la sensibilidad humana, entre las artes, la música es aquella que organiza sonidos que se liberan de los instrumentos que los producen y circulan incorporadas en el espacio, con una capacidad especial para integrarse a las actividades humanas, y estos sonidos (su producción, escucha, interpretación,...) puede colaborar a romper barreras emotivas que permitan una ruta hacia la estabilidad emocional. Así, por ejemplo, el desarrollar la percepción táctil, por medio de destrezas instrumentales, promueve la adquisición de habilidades cognitivas y creativas provocando la espontaneidad, factores que favorecen los contactos interpersonales y la socialización para un enriquecimiento afectivo del individuo, en un clima alegre, grato y participativo. También, los sentimientos potenciados por la escucha de música, provocan

diferentes estados de ánimo: alegría, tristeza, inquietud o sosiego, que a su vez pueden disminuir o subir, pudiendo ser, por lo tanto, útil para la relajación de personas nerviosas.

La música tiene gran desarrollo de influencia social: actúa como aliciente, en sectores reprimidos y comunidades con alto índice de agresividad, tiene influencia en el desarrollo y el crecimiento personal, en la mejora de las relaciones con los demás, en cambios grupales y del entorno. Por ello la música tiene importancia en el desarrollo de procesos en grupo, y Brown (1986) habla de cómo la percepción sensorial estética es fundamental, hasta el punto de que el desarrollo del cerebro será proporcional al mayor o menor índice de riqueza sensorial del individuo, tanto en el ser humano común como en el que desarrolla capacidades especiales y, por lo tanto, la música facilita posibilidades relacionales.

Para Srinivasan (1992) una educación participativa debe afianzar las siguientes estrategias que favorecen el desarrollo de la influencia social y en el desarrollo y crecimiento personal:

- El enfoque didáctico. En la educación tradicional el conocimiento se extrae del profesor y se deposita en el estudiante, por lo que se establece una relación jerárquica.
- El enfoque de concienciación se dirige a generar cambios externos. Esta estrategia es puesta en marcha por Freire en 1972 y reflejada en su obra *Pedagogía del oprimido*.
- El enfoque orientado hacia el crecimiento, que se caracteriza por ser participativo y generar cambios desde dentro. Se concentra más en la persona que en los problemas.

La etnomusicóloga argentina, Carol Robertson escribe un artículo que trata sobre la musicoterapia, desde el punto de vista bio-cultural, profundizando en métodos, en este caso a través de la música, que permiten repetir series comunicativas para reforzar los valores de comportamiento fijados por el contexto social.

Cómo los seres humanos, no sólo trabajan con la misma realidad dicotómica, (socio-psicológico) sino también incluye el aspecto biológico, que se sustenta del patrimonio en la corteza cerebral con un conocimiento profundo del sistema nervioso. Ya sucedido este hecho hace varios años, buscado en esencia confluencias en esta investigación y proponiendo seguir experiencias, auditivas y comunicativas, que permitan en este orden musical examinar estructuras mentales y biológicas que almacenan registros musicales. (Robertson, 2001, pág. 37)

De esta manera Pinkola asiste a la ancestral relación entre la música y la curación, rescatando, por ejemplo, la historia del flautista de Hamelin o el mito de Orfeo, en los que instrumentos y voces producen música que transformaba los corazones y las voluntades de dioses y mortales. La música es, para esta autora, armonía y capaz de restablecer la energía del cosmos y la fuerza en los estados de ánimo (Pinkola, 1988).

Luis Alberto Mateos Hernández (2011) refiere,

Las sensaciones sonoras, como activantes de la sensibilidad del niño, los educadores deben estar sensibilizados con el mundo corporal, sonoro, verbal, simbólico con asociaciones emocionales, pensamientos y necesidades, para poder expresar lo vivido.

Este traductor expresivo, perceptivo, permite evidenciar un bienestar emocional. Es fuerza motivadora. (Mateos, 2011, pág. 108)

Diferentes estudios han demostrado que a través de la música, del ritmo musical, se modifica el tono muscular, la respiración y el ritmo cardiaco, además de su nivel metabólico (Mateos, 2002). A nivel psicológico, influye en la expresión, la comunicación y la evocación musical, que facilitan el cambio conductual del paciente. A nivel estético, educa la sensibilidad, hacia sí mismo y los demás y la capacidad de escucha. A nivel cultural, la música posibilita las funciones adaptativas en el desarrollo socio-afectivo de la persona, al sentirse identificado, con la música del entorno para así sentirse como parte de la sociedad en que vive (Alvin, 1978). La música es recreativa, educativa, terapéutica, estimula la creatividad, la expresión, previene trastornos, estimula el aprendizaje, proporciona bienestar físico, emocional y social.



Imagen 5. TORRES, Y. (2010). *Estudiantes en clase de música* [Fotografía de la autora]

Un ejemplo de la aplicación de todos estos beneficios en el ámbito educativo es el de Ester Bonal (2008), profesora de pedagogía musical en Barcelona, que realiza un proyecto de utilización de los lenguajes artísticos a través de la coral, aplicando una metodología basada en el significado de coral: aportación individual en un proceso colectivo y cooperativo. En las sesiones de trabajo grupales se hace música, danza y teatro colectiva y cooperativamente, dejando espacio a todas las capacidades y ritmos de progreso individual, ya que se pretende facilitar el progreso personal y colectivo, el fomento de la cooperación y la satisfacción personal compartida por las tareas hechas. El trabajo en ésta línea hace que el compromiso, el rigor, el respeto y la aceptación de todos lleguen a ser necesidades, ya que sin éstas actitudes los proyectos colectivos no funcionarían. A la vez exige disciplina y compromiso, el proyecto común ayuda a sentirse parte de un colectivo o a desconectarse de realidades duras que se tienen que vivir, a aprender a resolver los conflictos que la convivencia conlleva o que pueden surgir delante de la divergencia o la diversidad y permite a chicos y a chicas disfrutar de vivencias en su participación y

aportación individual. El resultado de estas actividades es presentado públicamente a compañeros, padres de familia y comunidad educativa en general, permitiendo mejorar la convivencia y propiciando espacios generadores de cultura, de paz, de mejora de la convivencia, de respeto y que brindan mecanismos para la inclusión social.

Podemos afirmar que, proyectos como el de Bonal, favorecen otra manera conocer el mundo que rodea a los estudiantes, suponen conocerse mejor a sí mismo y por lo tanto integrarse mejor en la sociedad que le ha tocado vivir. Además, que los chicos y chicas puedan asistir a un acontecimiento cultural con una actitud abierta e inteligente y no con una actitud cerrada, es también un elemento positivo. No obstante, se deben tener en cuenta las consideraciones necesarias de la psicología musical del alumnado, así como sus diferentes capacidades individuales y el inculcar la importancia del proceso frente al producto, favoreciendo la experimentación con los materiales y el disfrutar con el resultado, sea el que sea. Para ello, es bueno tener como referencia (tanto para los alumnos como para los educadores) autores como Kohl que dice a los estudiantes:

No tendréis que copiar lo que haga una persona adulta, ni siquiera tratar de hacer lo mismo que amigos y amigas, en cuestión de ideas creativas nada está mal ni bien, sólo importa lo que vosotros prefiráis. Vosotros sois los artistas. (Kolh, 2005, pág. 37)

Así podríamos concluir que la musicoterapia busca fomentar fortalecer y potenciar cualidades y aspectos positivos del individuo a través de la estimulación sensorial provocada por la música favoreciendo una mejor sociabilización de las personas con su entorno y el autoconocimiento, mejorando la calidad de vida de dichos individuos. Así mismo puede aliviar dolores físicos y promover respuestas positivas para el manejo y aceptación de discapacidades.

Todo lo expuesto coinciden en la aplicabilidad de la musicoterapia en el contexto que nos ocupa en esta investigación, en la que, además de luchar contra un ambiente de violencia, podemos tratar con diversas situaciones como niños y niñas con parálisis cerebral, autismo, discapacidad intelectual, procesos cognitivos y de aprendizaje, psicosis, problemas de conducta, trastornos de déficit de atención con hiperactividad, discapacidades psíquicas en general. Los talleres planeados para estas finalidades, independientemente de la metodología empleada, serán de un importante aporte educativo ya que las investigaciones han demostrado obtención positiva de resultados en la contención emocional, y conductual, el control de límites, en su desarrollo corporal, en la reelaboración de esquemas, en las relaciones de poder y obediencia, en mejorar la capacidad de asumir normas y en su capacidad de ampliar la tolerancia a la frustración.

2.5.2 DANZA Y EXPRESIÓN CORPORAL

En la danzaterapia, el movimiento expresivo y la danza se emplean como medio para enfrentarse con un proceso personal de integración y de crecimiento. A través de la danza y el movimiento el mundo interior de una persona se hace más asequible, se comparte el simbolismo personal, se encuentran significados en gestos, posturas y cualidades de movimiento y se muestran los modelos de relaciones personales que uno tiene con los demás (Bernstein, 1979). Así, la danzaterapia propone como fin el desarrollo del pensamiento creativo y la identificación de

emociones y acciones como medio de obtener un amplio abanico en la resolución de conflictos y alternativas en la toma de decisiones. Además fomenta el desarrollo de habilidades sociales, el trabajo grupal, las capacidades de comunicación, el hábito de trabajo y esfuerzo, el gusto y el respeto por el arte.

HISTORIA DE LA DANZA Y LA DANZATERAPIA

La historia de la danzaterapia está ligada a la historia del arte en el siglo XX, con el inicio de las vanguardias artísticas y la necesidad de ruptura con el arte clásico. La tecnología, los avances científicos y filosóficos, la lucha de clases, la crisis, la deshumanización,... se hacen presentes en movimientos como el expresionismo, en el que prima la liberación del mundo interior del artista y su expresión por encima de la técnica. Este movimiento artístico tuvo, además, mucha importancia dentro de la danza, ya que introdujo formas nuevas de pensamiento y concepción de la misma, y creó una base para construir una nueva estética y una utilización diferente de la música, convirtiéndose en la base de la actual danza clásica contemporánea.

Rudolf Laban (1879-1958), coreógrafo, filósofo y arquitecto, desarrolló un método exploratorio y analítico del movimiento. Él dejó sentadas las bases para la creación de una nueva danza, devolviendo al espacio su profundidad, permitiendo que el movimiento de los bailarines se realizará en direcciones múltiples y, de esta forma, el espacio ya no es algo rígido, sino que acompaña los movimientos del bailarín. A su vez, el ritmo ya no se ve limitado por la métrica y la música, y se rompe con la concepción clásica que convertía a la danza en esclava del ritmo. De esta forma se aprende a valorar el silencio como acompañamiento de la danza. Laban, igualmente, impulsó el movimiento dinámico, natural, que permite al bailarín la autodescarga rítmico-espacial, utilizando los ideales del antiguo arte griego y el ajuste del cuerpo al espacio en el que se encuentra (Caruso, 2005)

María Fux, pionera de la danzaterapia, nacida en Argentina, bailarina y coreógrafa, creó esta disciplina por su amplia visión de la danza y, al igual que Jaques Dalcroze, vieron en el arte (una en danza y otro en música) una manera de expresión vital que ayuda a las personas a través del *sí puedo* y de la conexión con el cuerpo. Bailó como solista en el Teatro Colón (Buenos Aires, Argentina) entre 1954 y 1960, y enseñó danza a personas de diferentes capacidades: oyentes y no oyentes, personas con Síndrome de Down o con problemas mentales, epilépticos y autistas entre otros. Desde su forma de trabajar, basada más en la sensibilización que en la técnica corporal, Fux (1988) argumenta que es importante estimular las potencialidades de toda la niñez y de todos los seres humanos en general. Ella no habla de curar sino de una transformación, y defiende que cualquiera que sea el tipo de gravedad de un problema siempre habrá algo que se pueda cambiar. Sus giras artísticas y pedagógicas le llevaron a Polonia, Estados Unidos, Israel, Moscú, Italia, España, Portugal, Perú, México, Brasil, Colombia, Bolivia, y Cuba. En las ciudades de Milán, Florencia y Trieste (Italia) y Madrid y Zaragoza (España) existen centros con su nombre en los que se trabaja desde su metodología y los cuales visita cada año para impartir cursos y seminarios.

Otro artista que se interesó por la danza fue el americano Abraham Walkowitz (1880-1995), el cual estuvo fascinado por la danza de Isadora Duncan, quien a su vez fue pionera y reformadora

de la danza y que en su carrera estuvo siempre en contacto con pintores, filósofos y compositores. Walkowitz viajó y vivió en varias ciudades europeas, enseñando la técnica del movimiento libre a sus alumnas, basándose en ideas acerca de la espiritualidad en la obra de arte y la autoexpresión por medio del arte, que se traducen en la búsqueda de nuevas formas expresivas con pies descalzos y movimientos libres.

Mary Wigmann, nacida en Alemania (1886-1973) y discípula directa de Laban, Dalcroze y Sarte, desarrolló y perfeccionó las aportaciones de sus maestros. Se dice que ella es el máximo exponente de la danza expresionista. Los cuatro aspectos de la danza de Wigman son: expresionismo, espacio, la danza sin música y el principio de tensión- relajación. Esta bailarina y coreógrafa poseía un gran sentido de la introspección y su mundo interno festejaba el caos que le tocó vivir. Para ella la expresión proporcionaba vida y estuvo estrechamente vinculada a las ideas expresionistas de la plástica y la literatura alemana. En sus espectáculos lograba impresionantes transformaciones en su cara, aun cuando no llevaba máscaras, y obtuvo importantes logros en la técnica de la improvisación.

Con pioneros como estos o como Myriam Wislow, Michel Fokine, Serge Paviovich, Diaghilev, Vaslav Nijinsky o Martha Graham entre otros, la danza clásica con inspiración en el romanticismo, donde todo era más rígido y más estático, se transformó evidenciando la importancia de aprender a imitar, interpretar, analizar, escribir el movimiento, entender la música y sus diferentes estilos, organizar puestas en escena y despertar en las almas un mínimo detalle de sensibilidad que nos permita analizar todo movimiento.

Este recorrido por la historia de la danza contemporánea nos muestra que es más abierta, libre y accesible para muchas personas que la danza clásica, por lo que podemos decir que se produce una democratización de esta, ya que todo el mundo tiene cosas que expresar y la variedad de expresiones es ahora considerada riqueza para la danza. Una muestra de esta nueva concepción es la obra de Pina Baush quien, por ejemplo, trabajaba con creando espectáculos en los que los bailarines son personas jubiladas sin experiencia previa en la danza. Con la posmodernidad, por lo tanto, empiezan a tener presencia en la danza clásica contemporánea negros, mujeres, homosexuales, ancianos, enfermos... mostrando la riqueza de la variedad y creándose escuelas que facilitan el acercamiento a la danza a personas con ciertas limitaciones en países como Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Italia, Alemania o España.

APLICACIONES Y BENEFICIOS DE LA DANZATERAPIA

Las aportaciones de los nuevos lenguajes estéticos de la danza clásica contemporánea nos dan pie para analizar una evolución de valores y del concepto de belleza dentro de las artes escénicas, vemos que estos se han abierto y ahora priman la expresión y la heterogeneidad, dando lugar a múltiples respuestas estéticas que se materializan en infinidad de vestuarios, el uso de los pies descalzos o un movimiento más natural y expresivo. La danza ya no es vasalla de la música, es más abierta, libre y accesible, ya que todo el mundo tiene cosas que expresar. Pero esto no sólo ocurre con la danza, sino que, en general, el arte sale del museo, se abre y hace plural, dando lugar a la ruptura con las ideas tradiciones y cabida a personas con otras capacidades, convirtiéndose en una herramienta para la normalización y la integración y es,

precisamente en este aspecto en el que se basa en gran parte la terapia artística. Así, cualquier medio artístico es una oportunidad para poder reivindicar el derecho de ser uno mismo, ya que mediante la manifestación artística el artista proyecta su identidad y provoca en el espectador reacciones, ya sean positivas o negativas. La devolución de estas reacciones retroalimentan al artista haciendo que éste estimule su nivel de autoestima, favoreciendo la utilización de sus recursos internos, descubriéndose a sí mismo dentro de sus posibilidades. En las personas con discapacidad este proceso es igual, aun cuando se ve reforzado por disponer de un medio que le da la posibilidad de ser reconocidas, potenciando su valor como personas en el entorno social.



Imagen 6. TORRES, Y. (2010). *Estudiantes de sexto grado en clase de baile* [Fotografía de la autora]

La danzaterapia intenta captar la esencia del ser humano y su espiritualidad, reflexionar acerca del ser humano y su situación, a través del movimiento sencillo, basado en la expresión y que se muestra en todas las facetas, no sólo a través de la belleza sino también de las bajezas del ser, o de movimientos carentes, a priori, de elegancia, sutileza o gracia. De esta forma, la danza en la diversidad e integrada permite a personas que normalmente están fuera de los circuitos, como son las personas con capacidades especiales, que se involucren y trabajen conjuntamente, aprendiendo mutuamente.

Esta danza integrada hunde sus raíces en una mezcla ecléctica que incluye desde las danzas arcaicas hasta las más modernas y contemporáneas, que contagia una fascinación por los movimientos, por la expresión de emociones,... facilitando el trabajo con personas con

enfermedades mentales (entre otros³), así como de la interpretación de acciones, interacciones, comunicación, cultura y patrones específicos (Davis, 1975). En esta línea, Payne (1992) sostiene que la inclusión o el empleo del movimiento creativo y la danza es una relación terapéutica.

Desde un punto de vista más global, podríamos decir que la danza y el movimiento estimulan la creatividad, facilitan el aprender de los otros, de sus sentimientos o ponernos en el lugar de los otros, y que cuando danzamos mostramos una cultura. La danza es vida y permite desarrollar una serie de emociones, muy terapéuticas, que se ajustan a diferentes conceptos en la vida en el ser y en el estar. Por lo tanto la danzaterapia proporciona cambios positivos en el ser humano, en las dificultades del día a día. El conocimiento histórico, social, espiritual,... de la danza transforma el mismo cuerpo en una herramienta terapéutica que transforma, elabora y hace más libre el movimiento y, con ello, la mente y los sentimientos de quien se acerca a ella.

2.5.3 NARRATIVA CREATIVA

Dice Pinkola (1998) que el arte es de gran importancia puesto que evoca sentimientos, convirtiéndose en un mapa para las futuras generaciones, y entre otras muchas manifestaciones artísticas, los cuentos y la narrativa son un medio de expresión muy sugerente para llegar a los episodios de violencia que nos suceden. Por lo tanto, la terapia a través de la narrativa permite ayudar a los niños y niñas en la resolución de conflictos, ajustándose a sus propias necesidades, poniendo el énfasis en la externalización de sus problemas, mejorando así el autoconcepto y la autoestima, utilizando como herramientas el juego, el humor y la fantasía y, de esta manera, no limitando otras posibilidades de acción y propiciando una mejora en sus vidas.

Una de las grandes ventajas de la aplicación de la narrativa creativa en terapia es la relación que posee con el conocimiento. Eisner (2004) plantea que la investigación científica no es la única forma de investigación posible, ya que es posible investigar desde otros puntos de vista como el etnográfico, biográfico, narrativo,... es decir desde la experiencia, abriendo nuevas vías de pensamiento sobre cómo se llega a saber y cómo se difunde ese saber. Así la literatura, el cine, la poesía o el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes, lo que nos plantea la posibilidad de poder utilizarlas para que cada individuo vea y comprenda lo que le pasa y como solucionarlo. Y es que la doctora Von Franz (1993) dice que los cuentos expresan procesos del inconsciente colectivo y su contenido cultural queda eclipsado por las estructuras psíquicas fundamentales y convirtiéndose, por lo tanto, en un lenguaje internacional. Esta universalidad del cuento hace que sean cuáles sean la edad, la cultura y la raza no sólo sirvan como guion de una escenificación o planteamiento de un proyecto artístico, sino que también son fuentes de inspiración para la creación de actividades nuevas e innovadoras.

³ El abanico en la aplicación de la danza movimiento es muy amplio, en trabajos clínicos, en el ámbito educativo y preventivo con adultos. Se sugiere a los lectores, si es de su interés profundizar en éstas investigaciones, revisar algunas revistas, expuestas en el libro *Terapias Creativas* (Mateos, 2011).

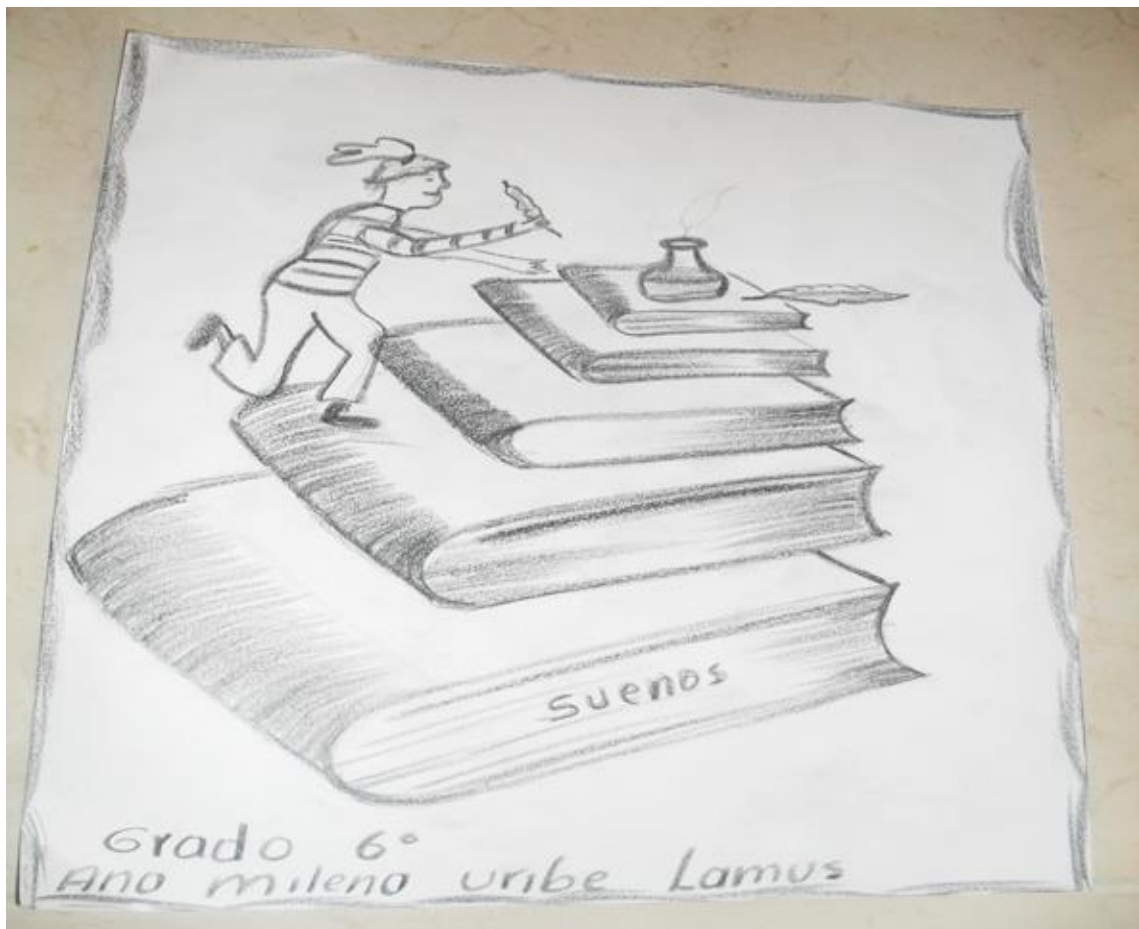


Imagen 7. TORRES, Y. (2012). Dibujo realizado por alumna de sexto grado en 2011 [Fotografía de la autora]

ÁMBITOS DE APLICACIÓN Y METODOLOGÍAS

Sabiendo que la narrativa puede utilizarse con fines curativos, nos podríamos preguntar por la forma de implementar su uso. Ente esta cuestión, y de forma general, Laura Ricardo Caballo, en su texto *Terapias con Narrativas: Lectura, escritura*, nos dice:

En la búsqueda de herramientas, para erradicar la violencia, proponemos la aplicación de terapias por medio de las narrativas, de esta manera, propiciar a los participantes e involucrados el conocimiento por medio de la lectura y escritura. A través de ejercicios creativos y de propia iniciativa. Al brindar alternativas terapéuticas que inciten un proceso comunicativo, en este caso a través de la literatura, quien sería el eje central, el leer un libro, es una terapia especificada, en el ámbito educativo, conocida como terapia a través del libro. (Rico, 2004, pág. 120)

Más adelante, la misma autora, explica como el terapeuta puede acompañar al paciente por medio del libro y la narrativa, en tres momentos diferentes:

1. Con lecturas en el día a día cotidiano.
2. Con lecturas en el momento del problema.

3. Con lecturas que se recomiendan para ayudar en el proceso de autoayuda.

Dentro de cualquiera de estos tres momentos, se reconocen muchas experiencias en clínicas, hospitales,... y lo alentadora y beneficiosa que puede ser la lectura, al permitir al paciente adoptar metafóricamente innumerables personalidades, transformando este proceso en un camino a recorrer, con beneficios similares a algunos fármacos. También argumenta Ricardo Caballo que leer es una actividad esencialmente creadora, que fomenta el desarrollo de las facultades del individuo de un modo propio y que no puede ser sustituido por otras actividades.

BENEFICIOS DE LA NARRATIVA CREATIVA Y PROPUESTAS PRÁCTICAS

Ya desde la antigüedad, el libro se ha utilizado como guía para encontrar soluciones a problemas o situaciones de la vida cotidiana, como podía ocurrir con la Biblia o la Eneida que, en ocasiones, eran consultadas casi como si de oráculos se trataran. Esto se debe a que, el permitirse entrar en el mundo y vida de un libro proporciona al lector efectos de gran claridad y lucidez en cuanto a diferentes puntos de vista, actitudes, acciones... que le facilitan acceder a una posición de pensamiento y acción. Un libro o la identificación con un personaje pueden llegar a ser un ejemplo a seguir, en determinados momentos, y nos puede ayudar a resolver un problema, un conflicto.

Para Freud leer es una liberación de nuestras propias angustias mentales es soñar despiertos, ya que, en ocasiones, las lecturas despiertan muchas emociones y traen muchos recuerdos. Para otros la lectura es un propio coloquio, también es una huida de una historia narrada, que en ocasiones propicia un hallazgo de la propia identidad. También es una manera de encontrar afectos, emociones e intercambiar la propia mirada y la del otro.

Díaz (1996), en sus investigaciones, propone la eficacia de la discusión y representación de conflictos a través de los cuentos, expone que ellos permiten optimizar la educación en valores, mejorar las relaciones de los niños y las niñas en la escuela, favorecen la integración y desarrollan la tolerancia. Para ello conviene seleccionar y elaborar material adecuado en el que se representen conflictos en un nivel próximo al de los niños, ligeramente superior al de su nivel actual, para que puedan sentirse identificados, vean los objetivos alcanzables y se mantenga la motivación. De esta manera, además, se logra:

- Facilitar su asimilación, transformar conceptos abstractos, y complejos, en información fácil de entender y de conectar con la propia experiencia.
- Favorecer el recuerdo de la información transmitida al ser procesada a un nivel más profundo.
- Estimular la vivencia emocional.
- Evitar tener que definir de antemano el conflicto permitiendo sean ellos los que definan y establezcan la posible relación con la historia descrita.
- Proporcionar un contexto protegido para tratar el conflicto, ensayar soluciones, representando un juego, además de buscar un final feliz. Los cuentos nos permiten vivenciar situaciones casi reales y enseñar la búsqueda de soluciones.

- La alfabetización audiovisual como medio educativo, es preciso enseñar a analizar mensajes, narraciones audiovisuales y orales.
- Elaborar y transmitir mensajes a través de nuevas y variadas tecnologías, prestando atención a los contenidos.
- Eficacia en procesos participativos, basados en la interacción de compañeros, educadores y comunidad en general. (Díaz-Aguado, Escuela y tolerancia, 1996, pág. 80)

Otra de las ventajas de la utilización de la narrativa y la lectura en procesos de terapia es que, gracias a la gran variedad de géneros y de tipografías existentes, podemos ofrecer ayuda a un gran abanico de personas y necesidades. Además no hay que obviar el hecho de que la narrativa no sólo es beneficiosa a través de la lectura, sino que la escritura también es terapéutica y muchos reconocidos profesionales, entre ellos Freud, Jung o Pers, dicen que en el acto de escribir se da la mejor manera de comprender los problemas. Fernando Bárcena (2006), explica que, bajo su experiencia, existen tres tipos de narrativa que pueden ser utilizadas, tanto recomendando su lectura como propiciando su creación:

- La testimonial, en la que cuenta lo que ha sucedido a otros.
- La autoficción, donde se parte de la vida del autor para crear historias, situaciones,...
- La novela, en la que todo es ficción y puede ser muy útil para aquellos que necesitan tomar distancia con el problema a resolver.

En esta línea, la construcción de historias alternativas posibilita, por ejemplo a los niños, recrear posibilidades donde sean ellos héroes de su propia historia y que les permitan vencer sus dificultades y liberar emociones. Escribir diarios también puede ser una vía de reflexión sobre uno mismo y su forma de situarse en el mundo. Narrar una autobiografía puede servir de terapia para salir del duelo, siendo una manera de reordenar una realidad, ya que se habla de la realidad desde el punto de vista del propio autor, es decir, como nadie más puede contarla. Los cuentos, por su lado, también funcionan como fuente de inspiración para facilitar y propiciar un trabajo creador, permiten iluminar, abren posibilidades por la riqueza de la palabra, de la imaginación y del descubrimiento, siendo una herramienta pedagógica que propicia la escritura creativa.

Otra opción es el uso de la poesía dentro de la terapia, corriente que se cuenta con una asociación profesional en Estados Unidos, la National Association of Poetry Therapy. Considerada como otra terapia creativa y fundada en 1980, sobre poesíaterapia se llevan a cabo conferencias anuales y se publica un boletín llamado *The Journal of Poetry Therapy* en el que se incluyen temas de educación.

En cualquier caso es muy importante que el arteterapeuta conozca al paciente (sus gustos, inquietudes,...) además de sus problemas, para poder elegir aquellas lecturas que le puedan resultar más provechosas en cada momento. Se puede hacer a la persona acercarse a su problema a través de un libro humorístico que muestre situaciones parecidas a la suya pero desde otro ángulo de vista, recomendar historias de vida en las que se puedan aprender actitudes positivas frente a problemas similares a los propios o que ayuden al paciente a evadirse al tratar de temas totalmente diferentes.

2.5.4 TEATRO Y DRAMATIZACIÓN

La teoría de la dramaterapia está basada primariamente en la obra teatral, teoría del juego, del rol y desarrollo dramático con sus tres componentes evolutivos (encarnación o personificación, proyección y rol), y también recibe aportes de la psicología del desarrollo, la psicología jungiana basada en los arquetipos, las relaciones objetuales y las dinámicas y procesos de grupo.

Sue Jennings (1979) pionera y máxima figura dentro de la dramaterapia la define como la aplicación específica de las formas teatrales y procesos del drama, con fines terapéuticos. Posteriormente la British Association of Dramatherapists (1991) define esta disciplina como el uso intencionado de aspectos curativos del drama dentro de un proceso terapéutico. Además, Crimmons (2006) dice que la dramaterapia es el uso de la improvisación, juego de roles, pantomima, música, movimiento corporal, máscaras, rituales, títeres, juegos, narración de cuentos y lectura teatralizada, todo ello dentro de un proceso terapéutico y como objetivos generales señala que la dramaterapia busca ayudar a desarrollar la confianza en los participantes, aumentar la conciencia de sí mismos, aumentar su capacidad de autorregulación y relajación y el sentido de responsabilidad con su propia vida, incidiendo tanto en el nivel físico, como en el emocional, imaginativo y social. Por último, y para Torres, esta terapia se podría definir de la siguiente forma:

Dramaterapia es una terapia artística basada en el arte teatral y aplicada a contextos clínicos y sociales así como a individuos o a grupos. La dramaterapia asume que las personas son intrínsecamente dramáticas en su desarrollo. Las primeras manifestaciones de los principios dramáticos son observadas en los tres primeros meses (Slade, 1959) de vida. (Torres, 2001, pág. 311)

Muchos autores también hacen hincapié en el hecho de que dentro del teatro (y por lo tanto de la terapia en la que este es el protagonista), se trabaja de una forma global ya que se utilizan el lenguaje del cuerpo, del sonido, del ritmo, del color, del vestuario, de los decorados, de la iluminación,... y todos ellos aportan universos interesantes.

ÁMBITOS DE APLICACIÓN Y METODOLOGÍAS

La dramaterapia se ha utilizado especialmente en el mundo anglosajón, trabajado en el contexto educativo y partiendo del juego simbólico, con niños y niñas, adolescentes o estudiantes con necesidades educativas específicas, trastornos emocionales o de conducta, trastornos de personalidad, adicciones, necesidades específicas del lenguaje, así como en trastornos de lectoescritura y cálculo. Para todos estos estudiantes dramatizar una historia de lo vivido va a permitir múltiples oportunidades de expresión como canalizar tensiones y conflictos. También se aplican con mucho éxito en alumnos con dificultades de aprendizaje para ayudarles a la adquisición de medios comunicativos básicos, necesarios para la vida cotidiana. En los trastornos emocionales y de conducta intervienen eficazmente pues la dramaterapia permite que cada participante desarrolle estrategias personales de autoconocimiento y de afrontamiento. En la pérdida de memoria es muy benéfico pues estimula el cerebro al aprenderse los libretos, poesías, mejorando así significativamente su autopercepción y su bienestar socioemocional.

En cuanto a la metodología, existen variadas técnicas teatrales y dramaterapéuticas que se emplean en función de las necesidades de los participantes. A continuación enunciaremos algunas de las más utilizadas, como las elaboradas por autores como Slade (1959), Chesner y Cattanch (2001), Jennings (1979) y que también fueron analizadas en el libro *Terapias Artístico Creativas* de Mateos (2011):

- Representar de forma simple sentimientos individuales como alegría, tristeza, enojo, preocupación, miedo, esperanza o paz.
- Crear personajes de animales que interactúen en historias que involucran las emociones de los participantes.
- Utilizar diferentes vestidos y disfraces que permitan que una historia dramatizada lleve a explorar diferentes roles, funciones sociales, o rasgos de la personalidad, aceptados u ocultos.
- Definirse a sí mismo con una palabra y desempeñar el rol dramático contrario, interaccionando con otros participantes que también siguen en la misma consigna. El rol dramático permite explorar las conductas que tiene una persona en relación con las otras y, por tanto, el trabajar el rol dramático contrario permite explorar partes de la identidad de la persona a las cuales se tiene difícil acceso, porque no se emplean en el rol y/o no se aceptan. La dramatización de papeles antagónicos ha mostrado ser de gran eficacia para desarrollar la empatía y adoptar perspectivas para el conocimiento de nosotros mismos y de los demás, pedir a los actores que desempeñen papeles antagónicos al de su vida real. Siendo muy útil en aquellos alumnos que manifiestan dificultades en determinados comportamientos en su vida real.
- Utilizar la idea de escribir un guion de televisión juntos, y luego analizar las ideas que se han generado a través de este juego proyectivo.

Otra de las técnicas utilizadas es la de generar distancia dramática, empleándose para poder tomar perspectiva en aquellos aspectos vitales que se viven con gran implicación emocional, por ejemplo utilizando una máscara como punto de partida para crear una historia, analizando posteriormente el discurso proyectivo. Curiosamente, esta distancia dramática favorece la conciencia de aquellas partes del sí mismo a las que los participantes en las sesiones de dramaterapia tienen dificultades para acceder.

El cuento es también muy utilizado para activar la concentración, la visualización, la creatividad, la expresión personal, y la proyección emocional. Puede ser creado y recreado y se puede trabajar con movimiento, con gestos, imágenes, movimiento, con frases encadenadas. (Mateos, 2011, pág. 312)

El *clown* o pantomima destacan por ser expresión corporal pura, ya que en ellas se prescinde de las palabras para expresar sentimientos, contar historias o construir personajes, por lo que es una manera muy interesante de trabajar emociones. Para ello se pueden realizar ejercicios como, por ejemplo, representar los oficios o acciones cotidianas con el alumnado, ya que por un lado, trabajamos la expresividad corporal y facial y, por otro, desarrollamos la capacidad de abstracción, que es una de las capacidades superiores del ser humano.

Los métodos de la dramaterapia también incluyen trabajo de expresión corporal, movimiento, mímica, rítmica, trabajo de voz, juego dramático, tomar, jugar y crear roles, guiones, poesía, declamación poética, improvisación, trabajo actoral, monólogos, escenas y representaciones, psicodrama, máscaras, esculturas, efigies, mitos, relato oral, historias, metáforas, y rituales.

En cualquier caso, independientemente de la técnica utilizada, es necesario tener en cuenta unas condiciones básicas para su desarrollo:

1. Crear un clima de confianza y seguridad.
2. Que los alumnos que van hacer de actores tengan la información necesaria.
3. Crear un escenario adecuado para la representación.



Imagen 8. TORRES, Y. (2011). *Niños dramatizando un cuento* [Fotografía de la autora]

BENEFICIOS DE LA DRAMATERAPIA Y PROPUESTAS PRÁCTICAS

La dramaterapia es beneficiosa, en principio, porque ayuda a personas a resolver situaciones de conflicto, de riesgo y personales, introduciendo cambios importantes en la vida. En esta terapia, como hemos visto en sus definiciones, se integran múltiples disciplinas como la música, las artes plásticas, la danza y la escritura, y por ello es un recurso útil en la creatividad terapéutica relacional, desarrollando habilidades y actitudes terapéuticas en cualquier ámbito. Además, favorece la autoestima, libera tensiones y ayuda a asimilar los sentimientos y superar conflictos

personales, externalizando emociones para poder revivirlas y aprender de ellas. Para defender esta postura, Arnaiz argumenta:

El niño cuando juega al “como sí” representando a un personaje, un objeto o un animal, “actúa”, hace cosas que sólo está simulando hacer. Este tipo de actividades desarrolla en él, la comunicación, la capacidad creativa, la imaginación y por tanto, el acceso al pensamiento operatorio. (Arnaiz, 1988, pág. 69)

Igual que, como hemos visto, el teatro gestual nos sirve para desarrollar la madurez emocional, trabajar las capacidades de expresión, abstracción, creatividad, imaginación y comunicación, dramatizar situaciones conflictivas es aprender habilidades para saber qué hacer en la vida real, permitiendo la exploración, la innovación. Este poder revivir una situación problemática a través del juego, coincide con la función reconocida por Piaget (1946) del juego simbólico de los niños, y puede, entre otras cosas, optimizar la educación en valores. Esto, en un contexto de violencia, de rechazo afectivo, de pobreza, dónde prima la escasez en sus comunas, con niños heridos en su parte afectiva desde su nacimiento... propicia un mundo de fantasía, de magia, de comunicación,... Aquí los títeres, el teatro y el drama son un recurso de llegar a esta niñez, nutrirles de vivencias. Si el teatro, además de contemplado es representado, se convierte en un proceso grupal que exige actos sincrónicos y de equilibrio entre todo el equipo, y ese criterio permite la implicación de un proceso creativo.

2.5.5 ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES

Para López Fernández Cao (2006) la actividad gráfica y su producto, el dibujo, son complementarias y ambas competen a la comunicación y al dominio de la expresión de la persona. El dibujo, dice, muestra lo que soy porque los trazos son la expresión de mi existencia, reflejan nuestra manera de ser, de actuar de pensar, se convierten, por lo tanto, en un soporte donde se mezclan y se entrecruzan los valores del objeto y los valores de la persona. López Fernández Cao es sólo una de las investigadoras que defienden el uso de las artes plásticas como terapia, ya que existen múltiples experiencias que muestran como el dibujo puede contrarrestar la depresión que acompaña durante la vida a muchas personas y como la imaginación, el arte y la creación hacen romper con la apatía, nos vuelven más flexibles y nos permiten ver más posibilidades; como la imaginación nutre nuestro yo y permite recrear la mente, los colores, los olores, los sueños, la imagen de los demás. La creación de imágenes se presenta como una manera de llegar a los sentimientos, de crear lo que fue y no fue, de crear lo que soy y cómo soy. Bonet (2007) expone lo significativo que es el acto de manipular los materiales, las técnicas,... que brinda nuevas oportunidades y nuevas lecturas para formular nuevas sensaciones. Por su parte, Hernández (2000) pone en relieve la idea de que el proceso de construcción de significado se relaciona con la necesidad de interpretar la realidad. Las personas reconstruyen y manipulan sus representaciones del mundo constantemente, lo cual se hace patente en las artes.

Hablando sobre el dibujo, la pintura y su relación con el ser humano, Klee (2006) dice que dibujar es dar un paseo con una línea y a ese paseo es necesario acompañarle con un mínimo de

materiales, como lápices, carbón, ceras, rotuladores, plumillas, pinceles, tinturas. Berger apunta que:

La pintura, sin embargo trasciende el tiempo, se vincula más allá de la realidad, en dónde lo indecible toma cuerpo. En los dibujos, las personas expresan sus sentimientos, y sus emociones, los dibujos son como ventanas hacia el mundo, a través de ellos las personas pueden reconocerse, perciben angustias, temores, fantasías. Los niños, adultos y ancianos podemos crear nuevas visiones del mundo, no sólo los artistas todo el mundo. (Berger, 1990, pág. 199)

Otros, como el escritor argentino Ernesto Sábato, dice Martínez (2006), ha manifestado que la pintura le ayuda a liberar tensiones, que es una práctica sana, que facilita expresar de modo inmediato visiones aterradoras, sin la intervención de la palabra.

Y si las artes plásticas tienen este potencial, ¿cómo no plantearse el uso terapéutico de la producción artística local? En Colombia, nuestra cultura pluriétnica evidencia gran variedad de manifestaciones artísticas, que van desde los trabajos cerámicos, la orfebrería precolombina, los tejidos wayuu, la artesanía popular, la imaginería religiosa, la música de los pueblos indígenas y de los afrodescendientes, al grafiti, la cultura urbana,... Por ello nos planteamos usar el arte para guiar al estudiante en la adquisición de conocimientos y destrezas que le permitan proponer y adentrarse en la interpretación y lectura del mundo simbólico, con el cual interactúa constantemente (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010)

ÁMBITOS DE APLICACIÓN Y METODOLOGÍAS

Tanto cuando estuvimos hablando de la educación artística como al analizar el uso de las diferentes manifestaciones artísticas con fines terapéuticos, vimos como las competencias en educación artística se desarrollan por medio de la realización de procesos como recepción, creación y socialización. En el ámbito educativo, los procesos de socialización son para el estudiante y el colegio una oportunidad poderosa, pues es a través de las expresiones creativas que la sociedad, y comunidad educativa en particular, participan del proceso pedagógico y la institución educativa incide en el desarrollo cultural de su entorno. El ejercicio de la sensibilidad, la apreciación artística y la comunicación cultivada a través de los diferentes lenguajes creativos favorece la adquisición de hábitos mentales y propicia el desarrollo de competencias científicas. Estos talleres, también se realizan con personas mayores y/o enfermas, con necesidades especiales, inmigrantes, en riesgo de exclusión social, con discapacidad física, drogodependientes, niños y niñas en casas de acogida,... siendo el arte en estos grupos un vehículo de mejora en la comunicación con ellos mismos y proporcionando un abanico de posibilidades que pueden reducir el sentimiento de aislamiento.

Los talleres de arteterapia en el ámbito educativo, por medio de las artes plásticas y visuales, son de gran utilidad pues, a través de este medio, los participantes hacen frente a sus dificultades y expresan, por medio en este caso del dibujo, sus preocupaciones. Para que estas actividades funcionen de una forma óptima, el taller de artes plásticas debe ser un espacio amplio, con pila de agua (para poder trabajar con pinturas y temperas), con mesas,... y un ambiente cálido y relajado. Además de este taller se podrán adaptar otros espacios que

propicien el desarrollo ameno y agradable de estas actividades y la diversidad que nos ofrece la creatividad para su lograr una eficaz creación. Las técnicas de pintura deben ser rápidas y de fácil ejecución, por lo que se recomiendan pinturas solubles en agua como temperas, acuarelas, tintas, o acrílicos, además de las ceras, pasteles, tizas, lápices de color y rotuladores. Asimismo, tener un buen surtido de materiales abre muchas posibilidades que facilitan la creación de imágenes y pinturas en los momentos de inspiración.

Dice Noemí Martínez que el arte terapéutico debe buscar a las personas y motivarlas a la creación artística, ayudarlas a definirse y clarificarse, establecer confianza y permitir la aclaración de pensamientos. Para ello propone trabajar con a partir de ejercicios muy sencillos como realizar un diario o bitácora, utilizar dibujos de creación libre, dibujar con los ojos cerrados o a partir de líneas o de puntos, trabajar con el collage, realizar máscaras o murales, y modelar en arcilla o trabajar sobre el propio cuerpo. En cuanto a la temática propone utilizar diferentes temas: el autorretrato, las metáforas, la sombra, cambiar el rostro de la familia, los animales, el agua, objetos que nos recuerden determinados años, periodos o estaciones, trabajar a través de narraciones, cuentos, poemas o autobiografías, con los cambios atmosféricos, con el olvido, con el recuerdo, con los mitos, pedirles que dibujen una calle, muros, escaleras o túneles, usar los diferentes sentidos,...



Imagen 9. TORRES, Y. (2010). *Niño en trabajo de artes plásticas* [Fotografía de la autora]

Sobre la función del terapeuta como guía y al análisis de las obras producidas por los pacientes, Rodolfo Marisa (2006) afirma que el terapeuta que utilice el dibujo como instrumento debe afianzar la mirada, “hacer el ojo” como se dice en términos pictóricos. Para ello debe observar muchos dibujos, introducirse en ellos, respetarlos como textos, conocerlos con sus detalles y no

de manera superficial y pedir ayuda a las asociaciones verbales. Por esto, el arteterapeuta debe conocer de las características morfológicas, visuales, iconográficas, que correspondan a cada fase del desarrollo del ser humano, respetar cada dibujo como una muestra única e irrepetible, observarla con rigor, el contexto, influencias familiares y sociales, bloqueos, miedos,... Además Hammer (2000) señala, con respecto a los dibujos, que las zonas dejadas en blanco tienen relación con zonas ligadas a la prohibición; los trazos realizados en la parte inferior del papel representan el mundo de lo material, de lo instintivo, de lo terreno, lo consciente, lo real, mientras que los realizados en la parte superior se refieren al mundo de ideas, de la fantasía. De la misma forma, los dibujos de la parte izquierda corresponden al pasado, a la zona de conflictos y nostalgias, mientras que los de la derecha señalan el futuro, los deseos y proyectos (aunque en los zurdos sería al revés). El dibujo, por lo tanto, nos puede enseñar cosas sobre los participantes del taller, la forma en la que realiza el dibujo, sus trazos, líneas, la rigidez,... Sin embargo, el mismo, aclara que esto son meras aproximaciones, hay que ser muy cauto, respetuoso, cuidadoso y atento.

BENEFICIOS DE LA TERAPIA A TRAVÉS DE LAS ARTES PLÁSTICAS

Si bien ya podemos hacernos una idea de los principales beneficios del trabajo arteterapéutico a través de las artes plásticas, no queremos terminar este punto sin mencionar algunos aspectos concretos y las aportaciones de algunos especialistas en esta área.

Martínez (López & Martínez, 2006) señala que la educación está definida esencialmente como un encuentro que permite el descubrimiento, el crecimiento y la incorporación a la cultura como factor de humanización. Argumenta que los juegos y las obras sobre violencia se deben permitir para que las capacidades creativas se encaminen menos a la violencia, sino a la visualización de sus consecuencias. Estos permiten aumentar el autoestima, tratan problemas de conductas violentas, destructivas, trastornos de comportamiento, canalizan el exceso de energía, con niños, niñas y adolescentes hiperactivos, también ayudan en el déficit de atención, enseñándoles normas y hábitos y fomentando el trabajo en equipo,... En esta línea, Miedzian (1996) ha comprobado que el desapego típico de los varones occidentales y sus conductas violentas se pueden reducir si se les enseñan valores de cuidado, por ejemplo, a través del juego y del arte.

Las artes visuales sirven de comunicación y son un vínculo directo con la forma de ser del individuo. Muchos autores afirman que los temores y deseos residen en el inconsciente y que parte de ellos están reflejados en los sueños, que luego podemos exteriorizar en imágenes. El descubrir sus significados es muy sorprendente ya que, a veces, esos miedos internos son los que no permiten vivir en tranquilidad, y poder entenderlo libera nuestra mente.

3. Conflicto y convivencia en el aula y la familia



Imagen 10. TORRES, Y. (2010). *Estudiantes en clase de danza regional* [Fotografía de la autora]

3.1 VIOLENCIA Y CONFLICTO ESCOLAR

Para comenzar este capítulo en el que hablaremos de violencia y el conflicto en las aulas, es necesario hacer una definición de ambos conceptos.

Galtung (1988) define la violencia como algo que obstaculiza la autorrealización humana y explica que viene de personas que sufren de carencias afectivas, somáticas y mentales. Para Planella (1988) son situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación, con la cual una o más de las personas sale afectada, siendo agredida física o psicológicamente. Barbeito y Caireta (2005) definen la violencia como la actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona. Palomero y Rodríguez (2001) dicen que la violencia se incorpora al sistema en injusticias sociales, como es el caso de la existencia de una diferencia abismal en la distribución de los ingresos económicos, acompañada de marginalidad y analfabetismo. Muchos de estos autores defienden que la violencia no es un comportamiento innato sino aprendido, por lo que se puede modificar y disminuir con los estímulos apropiados.

En el ámbito escolar, la violencia puede ser física o verbal, y se presenta en los alumnos cuando se agreden unos a otros o a los educadores, con la destrucción del material escolar, con los escritos hechos en las paredes de las instituciones, en las riñas, amenazas, peleas,... Dot (1998) señala varios comportamientos agresivos como las agresiones físicas, verbales, destrucción de objetos, chivatazo, agresiones a adultos. Las respuestas a estas agresiones son las llamadas conductas débiles, el niño agredido responde con llanto y conducta de sumisión. Ante estas situaciones, se tiende a resolver el problema sólo a través de la autoridad y el castigo, provocando, en muchas ocasiones, un clima de tensión en el aula e la incapacidad para solucionarlo. Frente a esta tendencia, Díaz-Aguado (2005) propone 10 principios para prevenir la violencia:

- Atención continúa de los padres a los hijos, dándoles apoyo emocional y ayudándoles en la autorregulación de las emociones.
- Que ambos progenitores compartan la responsabilidad la educación de los hijos.
- Responder a las demandas de atención del niño, con sensibilidad y coherencia.
- Transmitir mensajes positivos a los hijos.
- Enseñar a respetar al niño ciertos límites, orientando y explicando las situaciones con sensatez.
- Desarrollar contextos y rutinas de comunicación, como juegos y cuentos.
- Enseñarles a estructurar su propia conducta con coherencia, en relación a la conducta de otros.
- Enseñarles a desarrollar la motivación por ser eficaz y por superarse, además de facilitarle habilidades para lograrlo.
- Anticiparse a situaciones en las que surgen conductas agresivas y buscar alternativas de solución.

- Cuidar los mensajes que los niños y niñas reciben a través de los distintos medios de comunicación.

El concepto de conflicto está cargado con una valoración negativa porque se confunde conflicto con violencia. Un conflicto, es decir la situación en la que dos o más personas se ven enfrentados por defender posturas, intereses,... contrapuestos, puede resolverse de forma no violenta, por lo que es muy importante saber encaminarlo para buscar a través de lo negativo una oportunidad. El tiempo de crisis, la descomposición del tejido social y familiar, el desconocimiento de valores, los medios de comunicación, el alto consumismo, la pérdida de identidad, la pobreza, la explosión demográfica, el desempleo,... afectan nuestra sociedad cada día y son fuentes de conflicto, fuera y dentro de las escuelas.

Para Ortega y del Rey, quienes colaboran creando planes de actuación para dotar de herramientas a los distintos agentes implicados en el contexto escolar para resolver conflictos de formas no violentas, advierten que para enfrentarse a la violencia no hay nada peor que huir de los conflictos que quiebran el vínculo social, ya que de esta forma se incrementa el riesgo de esta.

Y es que los estudios demuestran que gran parte de la violencia es aprendida y que en dicho proceso desempeñan un decisivo papel las personas con las que se establecen los primeros vínculos sociales. Myriam Miedzian (1996) afirma que la agresión maligna no es instintiva se adquiere, los actos de violencia se siembran en los primeros años de vida, crecen en la infancia, dan frutos en la adolescencia, hasta llegar a ser parte del adulto. Y es que el ser humano nace con una gran capacidad de adaptarse al entorno, y ésta es máxima en las primeras edades y va reduciéndose con el tiempo, por lo que las prácticas aprendidas culturalmente en los primeros años de vida son más difíciles de cambiar (Díaz-Aguado, 2005). Estas conductas y reacciones aprendidas, o la falta de herramientas efectivas, hacen, según Dot (1988), que si el niño comprueba su impotencia, tanto en lo físico cómo en lo lingüístico, ante una situación o persona, ésto se convierta en la razón de cólera y agresividad. El ser humano se convierte en un juego tensionado entre la voluntad de poder de la persona y el contacto con su propia frustración, y cuando la víctima tiembla de miedo y no se anima a hacer una denuncia, el agresor obtiene su victoria, lo que lleva a Dot a insistir en que la raíz de estas actitudes está en el miedo, a los demás, a la sociedad y así mismo.

3.2 LA VIOLENCIA EN LAS AULAS

Enrique Chau, Torres y Ana María Velásquez Niño, investigadores sobre violencia escolar, nos alertan de que:

La Violencia en las escuelas es un asunto de gran preocupación, que requiere atención inmediata. En virtud de que los colegios son los responsables de buena parte de la formación de los niños, niñas y jóvenes, los modelos de violencia dentro de éstos pueden tener un impacto muy negativo en los comportamientos sociales que los estudiantes adquieren. Maestros amenazados, alumnos acuchillados, y suicidios de estudiantes

intimidados son algunos de los eventos que aparecen en los titulares de los medios. Esto sumado a la violencia, que se puede haber generado a causa de tantas décadas de violencia por el conflicto armado, pone en alto riesgo de reforzar comportamientos agresivos o delincuenciales, que luego transferirán a su vida cotidiana como ciudadanos. (Chaux, E. & Velázquez, A. M., 2005, pág. 253)

Esto pone de manifiesto cómo, la escuela, en lugar de ser un espacio donde los estudiantes aprenden a ser mejores individuos, se están convirtiendo en lugares donde se está promoviendo la violencia.

En Colombia, en la actualidad, hay una conciencia generalizada sobre la existencia de la violencia escolar, pero hasta hace poco sólo se contaba con información anecdótica de eventos violentos que sucedían en escuelas o con datos de violencia severa registrados en reportes policiales, lo que impedía saber con certeza que tan grave era el panorama al respecto y producir un mapa claro y detallado sobre las múltiples formas de violencia. En 2006 se realizó una encuesta sobre el tema en Bogotá, la cual muestra porcentajes que han de analizarse con mucha cautela, ya que es difícil definir cuál es el número de estudiantes víctimas de agresión mínima necesario para determinar que la situación de violencia en las escuelas es grave, para lo que es necesario comparar esta situación con otros lugares. Esta encuesta de victimización escolar, se creó con base en la experiencia de otras encuestas utilizadas a nivel internacional, como en Canadá, Estados Unidos o El Salvador⁴. De esta forma se querían medir cuán expuestos estaban los estudiantes tanto a agresiones menos graves como la agresión verbal, la exclusión, los robos, la percepción de inseguridad en la escuela o la agresión ejercida por profesores, como a agresiones severas como el porte de armas, la venta de droga en el colegio o la participación en pandillas. Así los test fueron estudiados previamente y puestos a prueba por varias personas desde sus diferentes cargos para mejorar la confiabilidad de sus escalas, y se le pidió a los estudiantes que respondiesen con sinceridad, recalcando el carácter de confidencialidad y el anonimato de los mismos.

La violencia es claramente, un problema multicausal que requiere intervenciones en múltiples contextos y niveles, por ejemplo la inequidad (Chaux y Molano, 2007; Podlesky, 2008), el acceso a las armas (Villaveces, 2000), la violencia en la televisión (Huesmann, Moise-Titus, Podolsky y Eron, 2003), los videos violentos (Anderson y Dill, 2000), el alcohol (Hoaken y Stewart, 2003), y la presencia de actores armados o de grupos delictivos (Sánchez y Núñez, 2001) están asociados con la violencia, razón por la cual se requieren intervenciones y políticas públicas en estos niveles. No obstante es importante analizar el papel específico que pueden cumplir las instituciones educativas en la prevención de la violencia (Chaux y Molano, 2007).

⁴ Los estudios que se usaron para hacer el contraste fueron los siguientes: Línea de base de violencia escolar realizada en 2006 en 180 escuelas de El Salvador, por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Universitario de Opinión Pública, de la Universidad Centroamericana, basada en la encuesta diseñada por Enrique Chaux y Ana María Velázquez (2006); Health Behavior in School-aged Children, efectuada en 35 países por la organización HSBC y por la Organización Mundial de la Salud Boyce (2004); e Indicators of School Crime and Safety, desarrollada por el National Center for Educación Statistics y el Bureau of Justice de Estados Unidos.

Para prevenirla, se puede contribuir enseñando desde temprano a los estudiantes las competencias necesarias para relacionarse pacíficamente con los demás (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Por ejemplo, es necesario aprender a responder ante agresiones con asertividad, es decir en forma firme pero no violenta (Chaux, 2008), a cuidarse sin responder violentamente o a desarrollar la empatía. Igualmente, a quienes les cuesta trabajo controlar la rabia o pensar en opciones creativas para solucionar un conflicto, van a recurrir más fácilmente a maneras agresivas, para imponerse a la fuerza cuando tienen conflicto con los demás, por lo que la escuela debe ayudar a desarrollar las competencias emocionales, cognitivas y comunicativas, necesarias para manejar conflictos constructivamente y así evitar agresiones innecesarias que le hacen daño a todos los involucrados.

MOTIVOS DEL CONFLICTO Y VIOLENCIA EN LAS AULAS

Como hemos visto, algunos autores defienden, desde puntos de vista psicopedagógicos, que los sucesos violentos giran alrededor de las causas externas, culpabilizan al joven problemático o a la misma institución y no entran a estudiar el conflicto en las dimensiones cotidianas y como parte de un proceso de interacción. En esta línea, por ejemplo, Carbonell y Peña (2001) escriben en su libro *El Despertar de la Violencia en las Aulas*, que los hechos violentos se presentan cuando diversos factores organizados desarrollan conductas antisociales en las personas, categorizando y jerarquizando los actos violentos. Argumenta, además, que los problemas y comportamientos dentro y fuera de la escuela y la violencia escolar son originados por comportamientos concretos como la falta en la organización del centro o problemas personales del joven. También presenta diversos planos como posibles causas de la conflictividad escolar: problemas estructurales de orden económico, político y social, la existencia de comportamientos y representaciones reprochables en los referentes simbólicos y en los imaginarios que soportan la cultura escolar,... Concluye que la culpa de la violencia en el aula, en gran parte, es del entorno de la escuela y de la familia. Isabel Fernández (1998), por su lado, culpa en gran medida a los medios de comunicación, que presentan espectáculos violentos de forma frecuente y que generan nuevas identidades violentas que se gestan a partir de ellos. También Díaz apunta que:

Existe una relación significativa entre la cantidad de violencia televisiva vista durante la infancia y la cantidad de violencia ejercida en edades más avanzadas. Y que en estos modelos, aparecen creencias y estructuras sociales que contribuyen a establecer relaciones basadas en el dominio y la sumisión, así como la ausencia para establecer modelos contrarios a la violencia: de cooperación, solidaridad y empatía. (Díaz-Aguado, 2005, pág. 53)

La sociología ha mostrado, del mismo modo, cómo la escuela contribuye al proceso de consolidación del capitalismo, a través de una imposición de una ideología específica a los estudiantes. Esta labor no siempre es explícita y se ha desarrollado por medio de lo que Torres (1991) ha llamado *currículo oculto*, que funciona de manera implícita y disimulada, en forma de prácticas cotidianas por medio de las rutinas, los horarios, las tareas, el uniforme, la jerarquización,... Elaborando una comparación entre la cultura escolar y lo que él define como la cultura contra escolar, Paul Willis (1988) demuestra cómo es ésta imposición ideológica es la

que transforma a jóvenes estudiantes en obreros para ser incorporados dentro del sistema capitalista; y lo hace en forma explícita a través de los procesos académicos y disciplinarios consolidados en la escuela, donde el objetivo de incorporar a los estudiantes a la vida laboral es evidente, así como la resistencia que presentan los jóvenes y luego los obreros. Peter McLaren (1995) enseña la importancia del ritual para acercarse a la dinámica política y social de la escuela en su aspecto cotidiano y, al igual que Willis y Torres, plantea la imposición ideológica del capitalismo en la dinámica escolar. Realiza un trabajo de campo con jóvenes de una escuela católica canadiense en donde se presentan procesos de integración de inmigrantes. También Fernando Gil Villa (1999) analiza los conflictos que se presentan entre los estudiantes y los profesores, estudiando las formas de adaptación de los actores sociales en las circunstancias de subordinación en la relación profesor-estudiante como posible causa de la crisis actual de la educación, reforzando la idea de resistencia como posible detonante de conflictos y violencias.

Estos conceptos están ligados a la teoría de la socialización, la socialización política, las teorías sobre conflicto, interaccionismo simbólico, micro política, ritual y drama social, violencia, herramientas teóricas importantes para analizar, observando en un trabajo de campo las interacciones cotidianas de los jóvenes en diversas actividades.

Goffman afirma:

Cualquier encuentro de más de dos personas crea interacción y esto significa conocer ciertas reglas de deferencia y atención, teniendo en cuenta que éstas interacciones se realizan y se presentan en diferentes espacios públicos, privados, o semipúblicos. Igualmente, al establecer interacciones las personas realizan unos juegos de prácticas y normas preestablecidas socialmente, que se traducen en rituales que se encuentran en la cotidianidad y que guían el proceso comunicativo y que funcionan para el desarrollo correcto de los mensajes entre los participantes de la interacción. (Goffman, 1971, pág. 157)

Para Goffman, el conflicto es un acto ofensivo, verbal o no verbal, que puede generar un acto violento de quien se siente atacado, pues el funcionamiento del código ritual, se ha visto alterado y sólo en condiciones en que el ofensor se retracte de su agravio, se volverá a los códigos cotidianos. Los jóvenes están dentro de una institución altamente ritualizada y estos rituales los moldea como estudiantes y aprendices que se preparan para participar del sistema en un futuro. A su vez los jóvenes crean sus propios rituales para participar en ese enredo de relaciones entre compañeros y maestros, crean su propia forma de actuar ante cada rito institucional o de los que se elaboran entre pares, por esta razón, en la mayoría de los casos, el desarrollo violento de un conflicto en las interacciones de los estudiantes está también ritualizado. El manejo de símbolos, gestualidades y lenguajes que se presentan en muchos de los conflictos corresponden a propiedades del ritual. McLaren, citando a Courtney, agrega que los rituales son sustancialmente dramáticos (McLaren, 1995). Para Víctor Turner, el ritual consiste en comportamientos repetitivos, conscientes, que se aprenden y sobre todo que funcionan para desarrollarse en determinadas situaciones, y que transforman a los participantes transportándoles a diferentes estados de consciencia. Por lo tanto, el desarrollo violento de los conflictos que se presentan constantemente en la escuela es un mecanismo de organización y

resistencia por parte de los estudiantes hacia la institucionalidad, que se ha ido consolidando y legitimando entre estudiantes por medio de sus interacciones, con relaciones altamente ritualizadas, en donde la violencia es un importante cohesionador social.

Sobre el ritual y el grupo, Hannah Arendt dice: “El poder corresponde a la habilidad humana para actuar de manera concertada, en concierto; que no pertenece al individuo en sí, sino que se genera en grupo y dura tanto, como el grupo se mantenga cohesionado con el tiempo” (Arendt, 1970, pág. 57). Si tenemos en cuenta esta premisa, dice Silvia Martínez Cano (2009) en su trabajo de investigación *Violencia e identidad de género*, la violencia surgiría cuando se altera este sistema equilibrado en la cohesión y la violencia puede surgir con cada disminución de poder.

ACOSO ESCOLAR

Una de las manifestaciones más habituales de la violencia en el contexto educativo es el acoso escolar, también conocido como hostigamiento escolar o *bullying*, que podríamos definir como una forma de maltrato psicológico, verbal o físico, aunque principalmente emocional, producido por escolares, que se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares, siendo normalmente los agresores ser niños y niñas entrados en la adolescencia y las víctimas las niñas. Las formas en las que más se manifiesta son la agresión verbal (apodosos ofensivos), la exclusión social (ignorar y no dejar participar), el físico indirecto (esconder y robar las cosas). Los alumnos acosados suelen ser débiles, tímidos o sufrir algún problema como depresión o ansiedad. Lafreiniere (1998) nos dice que la sumisión a otros puede llevar a reforzar comportamientos presociales y antisociales, estableciéndose una jerarquía de poder entre los grupos de niños y niñas, por lo que se debe poner en marcha un plan de acción contra la intimidación.

El informe *Violencia escolar: maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* publicado por Unicef en 2007 y estudia este problema en España, y presenta al atacante y al agredido en los contextos escolares. Recalca el cambio de conceptos teóricos sobre el tema, en especial al acoso escolar o *bullying*, analizando por medio de encuestas el porcentaje de martirizados por este fenómeno. Este informe define el hostigamiento escolar como la conducta de persecución física o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. No obstante con el paso del tiempo este término se ha complejizado y ampliado a exclusiones sociales y actitudes semejantes a destierros. Este informe reúne, además, tres criterios para identificar el *bullying*: la intención de hacer daño, la reiteración de las conductas y el desequilibrio del poder. Al prestar atención a las interacciones entre los estudiantes, se pueden observar otras características que fomentan esta victimización, así como diversas actitudes agresivas entre pares, sin embargo es precisamente la búsqueda del poder, según este documento, la que hace que aparezcan fenómenos violentos en la escuela.

Investigaciones como las de Olweus (1998) en Noruega, Whitney y Smith (1993) en Inglaterra, Defensor del Pueblo (2000, 2002, 2005 y 2007) y Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2007) en España, o Cuevas (2007), Hoyos, Aparicio, Córdoba (2004, 2007) en Colombia, evidencian que el *bullying* se presenta en todos los centros escolares, independientemente del nivel socioeconómico o educativo de la institución.

Ortega (2000) afirma que se estima que la prevalencia del maltrato entre iguales alcanza el 10% de la población escolar, que son conflictos cotidianos y actos violentos, que se repiten en la vida diaria y la convivencia en los centros educativos, lo que hace que el mundo se vuelva invivible para un buen número de alumnos, alumnas y educadores. Uno de cada seis niños o niñas, son acosados una vez por semana en Colombia. En los estudios realizados en España en los últimos años se muestra que más del 40% de los alumnos ha recibido insultos, siendo víctimas de motes que ridiculizan o de agresiones físicas. En países como Noruega, Olweus (1997) expone el cuestionamiento generado en torno a la violencia escolar y presenta la necesidad de reelaborar un programa nacional de lucha contra la intimidación escolar, ya que:

La escuela no se está preocupando por establecer un ambiente seguro que favorezca el aprendizaje académico y la socialización de niños y jóvenes. La escuela debe establecer un ambiente seguro, para que los alumnos asistan sin miedo a ser agredidos. (Olweus, 1997, pág. 59)

Díaz Aguado, en 2003, define el acoso escolar como un tipo de violencia que un alumno puede sufrir en el ámbito escolar. Explica cómo el acosador suele estar apoyado por un grupo que imita y/o aplaude su conducta, lo que permite que el acoso se mantenga ya que es ignorado por la pasividad de los que rodean a los agresores. Como hemos visto, suele cobrar forma en agresiones verbales y físicas o contra las propiedades de la víctima, coaccionándole u obligándole hacer algo que no quiere con amenazas. También está presente en las aulas el acoso sexual, aunque sea únicamente de tipo verbal. Pero no sólo los estudiantes son receptores del acoso, si no que los profesores también son vulnerables al mismo a través de abusos verbales amenazas y lesiones, más cuando el equipo docente es débil, se sienten aislados en el aula y no encuentran el apoyo y empatía de los colegas.

En los casos de acoso es importante intervenir a la primera señal, trabajando intensamente la amistad y la integración entre los alumnos y las alumnas, e implicando toda la comunidad educativa, para erradicar el aislamiento y la exclusión que incrementan el riesgo de convertirse en víctimas. La escuela debe, además, modificar la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales y fomentar la participación de los educadores con acciones ciudadanas y democráticas que enseñen a coordinar con eficacia derechos y deberes. La familia debe intervenir, propiciándole a los hijos relaciones cálidas que proporcionen seguridad, cuidado atento a las cambiantes necesidades de seguridad, y disciplina consistente sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia. También es importante que la responsabilidad familiar sea asumida como una responsabilidad compartida, por adultos que se expresan amor, confianza y respeto mutuo.

HOMICIDIOS JUVENILES

Otras de las formas en las que la violencia se hace presente en las aulas es a través de los homicidios juveniles. Según Clifford (2006), en Estados Unidos el número de niños muertos se ha duplicado y en 1995 los homicidios fueron la tercera causa de muerte entre niños de 5 a 14 años, la segunda entre jóvenes de 10 y 24 años y la principal entre la población de ambos sexos de 15 a 34 años. Más de tres millones de delitos de todo tipo tienen lugar cada año en los centros

educativos de Estados Unidos y el 9% de alumnos de octavo curso llevan pistola, cuchillo o porra a la escuela como mínimo una vez al mes. Esto hace que, pese a que los esfuerzos por contrarrestar la violencia y erradicar las armas en las escuelas, en los últimos años ha habido diversos incidentes, y cuando nos preguntamos sobre el porqué de estas grandes desgracias, encontramos causas como el impacto psicológico, el temor al ridículo o la falta de control. Los investigadores dicen que este aumento de episodios violentos va asociado a la violencia en la televisión⁵, la mayor existencia de familias desestructuradas, la falta de oportunidades educativas, el abuso infantil, la violencia doméstica, la separación de los padres,... además de a un desarrollo emocional cognitivo deficiente, el consumo de drogas o la pertenencia a bandas.

En cuanto al perfil de los estudiantes que se ven implicados en actos de violencia, Jones (2001) expone que existen tres tipos:

- Los que meditan sus actos violentos o también conocidos como delincuentes reactivos. Estos conocen muy bien sus derechos y privilegios y suelen llevar una vida que nada tiene que ver con su víctima. Reaccionan cuando perciben una amenaza y no tienen sentimientos de culpa por el daño que infligen, puesto que creen que su comportamiento está justificado.
- Los delincuentes que creen que cumplen una misión, normalmente psicóticos, que tienen alucinaciones además de una capacidad de razonamiento mermada, por lo que creen que han sido instruidos por una orden superior (Dios) para eliminar el mal del mundo.
- Los delincuentes que buscan emociones. Éstos intentan encajar en el grupo, viven sus vidas buscando emociones y aceptación.

Uno de los grandes problemas es que todos estos y tipos de delincuentes pueden convertirse en asesinos, para matar a compañeros y profesores y después suicidarse. El National Research Council (Estados Unidos), realizó un estudio exhaustivo y detallado de la violencia escolar en 2003 en el cuál se analizaron los últimos casos de este tipo. De esta forma se descubrió que muchos de los implicados en asesinatos habían empezado a salir con delincuentes, tenían un bajo rendimiento de sus notas (aunque algunos eran buenos estudiantes), y que con anterioridad habían estado inmersos en actos delictivos graves fuera del ámbito educativo. En muchos de los mismos, después se descubrió que padecían de problemas graves de salud mental, incluyendo esquizofrenia, depresión clínica y/o trastornos de personalidad, además de que casi siempre habían manifestado sus ideas violentas y suicidas, y tenían acceso a armas. En la mayoría de las familias había conflictos y divorcios, y aunque pocos habían sufrido malos tratos por los padres⁶, en alguna de las familias sí había antecedentes de violencia. Los

⁵ La violencia presente en la televisión y accesible a través de las nuevas tecnologías propician que los niños reaccionen con más agresividad frente a las frustraciones, llegando a ver la violencia como algo normal.

⁶ Casi siempre el comportamiento agresivo de los niños y adolescentes se asocia al haber recibido malos tratos, los estudios demuestran que los cerebros de los niños maltratados son más pequeños que los de sus compañeros no maltratados, aproximadamente en un 30% (Perry, 1993). También tienen dificultad para regular el afecto y las emociones, es decir para implicarse en relaciones humanas.

investigadores analizaron que los autores de esos comportamientos eran solitarios y habían sufrido acoso escolar.

Como hemos visto, diversos estudios muestran que la desestructuración de familias es una de las causas en la implicación en bandas y que limita la mejora del rendimiento escolar. Para reducir los efectos de desestructuración familiar es aconsejable:

- Enseñar a los niños a ser socialmente competentes.
- Crear un entorno de aprendizaje en el hogar
- Enseñar a conocer e interpretar los medios de comunicación.
- Trabajar con la interacción entre familia y escuela.

LAS BANDAS

Otro de los problemas más presentes en las escuelas son las bandas, que utilizan las pandillas como instrumentos para mostrar su agresividad. Quienes más posibilidades tienen de pertenecer a estas bandas son aquellos niños y niñas que han recibido malos tratos. Además, la pertenencia a bandas está asociada a la falta de cariño paternal o con la residencia en ciertos tipos de barrio, en los que existe pobreza y desigualdades socio-económicas, racismo y discriminación étnica, familias monoparentales y malos tratos familiares. Y es que cuando los barrios no disponen de redes sociales, los estudiantes tienen menos oportunidades para desarrollar destrezas sociales que les permitan tener un mejor nivel de vida. Por el contrario, se ha analizado como tener amigos bien orientados académicamente o la vinculación afectiva ayuda a los jóvenes a evitar peligros de implicación de bandas.

VIOLENCIA INSTITUCIONAL

Pero la violencia y su influencia en la escuela, no sólo están relacionadas con problemas de sus alumnos o de las familias de estos, sino que también se refiere a algunos aspectos de organización institucional que contribuyen al comportamiento violento. Ejemplos de ello son las aulas masificadas, las normas de rutina dictadas sin consenso que se presentan como injustas y arbitrarias, el aislamiento de profesores, la falta de recursos adecuados para la enseñanza, los métodos tradicionales, o las acciones correctivas impuestas a los alumnos que generan agresividad como castigos arbitrarios, el hecho de bajar sus calificaciones, las expulsiones. Un ejemplo de esto es el que expone Gasser (1990) al incidir en cómo algunos profesores no suelen apoyar a los alumnos conflictivos y ello causa disminución en su rendimiento escolar, por lo que, en lugar de ayudarles con sus dificultades, les dan de lado alimentando el círculo vicioso de la violencia.

La mirada crítica a la estructura de la escuela es clara en varias investigaciones sobre este tema, así Elsa Castañeda y Francisco Cajiao (1999), quienes han trabajado el tema de la relación de los jóvenes con la institución educativa, critican la concepción tradicional de la escuela y sus objetivos alejados de los intereses de la juventud y a veces la misma sociedad. Este punto de vista considera la escuela como causante de la violencia al interior de sí misma. Ellos, entre otros autores, analizan el tema desde una perspectiva pedagógica, buscando causas a la violencia

desde actores externos a los mismos jóvenes, como la familia y los medios de comunicación, así como desde la misma estructura escolar y proponen eliminar o erradicar el conflicto de la institución. En esta línea, Isabel Fernández (1998) plantea que ciertos factores externos, como los medios de comunicación y la estructura social, funcionan como agentes que influyen en los conflictos entre la adolescencia y, por ello, pueden ser tenidos en cuenta para observar el contexto de los jóvenes y sus influencias externas. Fanny Alcira Gaviria (1988) advierte que la cotidianidad escolar es el factor más importante en la forma de llegar a los conflictos y explica cómo esta contribuye a fomentar los problemas dentro de la escuela y determina la forma de solucionarlos por parte de los estudiantes. Autores como Francisco Cajiao (1999) o Fernández (1998) presentan la discrepancia existente entre la burocracia escolar, los intereses reales de los estudiantes y las expectativas y necesidades sociales que se esperan sean suplidas desde la escuela por la sociedad. Vemos, por lo tanto, que la estructura de la escuela tradicional, es también causa de los conflictos, por no corresponder a las expectativas y a la actual realidad e intereses de los adolescentes.

Gardner (1993) en su *Teoría sobre inteligencias múltiples*⁷, expone como las comunidades educativas pueden mejorarse enormemente estimulando las diversas inclinaciones de sus miembros hacia el aprendizaje. Durante los primeros años de vida los niños adquieren una considerable competencia en diversas habilidades y desarrollan sólidas teorías sobre el funcionamiento del mundo. Cada niño y cada niña posee un diferente tipo de mente y, en consecuencia, rinde, aprende, recuerda,... de diferente manera.

Celestín Freinet y Benjamín Profit, con la intención de disminuir esta violencia institucional, trataron de fomentar la cooperación entre iguales, desde los años 20 del siglo XX. Así esta corriente pedagógica cooperativa ha mostrado su gran eficacia, evidenciando que un buen clima de convivencia de una escuela no se genera súbitamente, sino que es el resultado de un largo trabajo de información y de formación, si se asume como un proceso de investigación, que afecta no solo las relaciones, sino el trabajo académico.

En el informe *Proposal for an action plan to combat violence in school*, Salomaki y otros (2001), bajo los auspicios de la Comisión Europea y en colaboración con el Centro de Promoción de la Salud de Finlandia, se menciona claramente que la lucha contra la violencia escolar debe tener instrumentos de mejora en la actuación preventiva, la convivencia escolar, la búsqueda de parámetros de mejora de vida, las relaciones interpersonales y de intervención directa. Para Ortega (2003), la escuela, además de ser un escenario de actuación, es un ámbito de convivencia y reseña algunas ideas y recomendaciones para generar ese clima de convivencia que aleje la violencia:

- El abordaje de la prevención de los conflictos que cursan con violencia debe ser interdisciplinaria. Tanto los servicios de salud mental, como las instituciones de protección social y los centros de educación formal, deberían involucrarse en la prevención.

⁷ Gardner defiende la existencia de ocho tipos de inteligencias diferentes: cenestésica o del movimiento, lingüística-narrativa, lógico-matemática, visio-espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

- Todo plan de acción debe ser global y coordinado, desde las instituciones de salud, hasta las instituciones educativas, pasando por las de protección y solidaridad.
- La formación de los profesores a todos los niveles es fundamental para que la prevención se incluya desde el currículo.
- Trabajar la relación profesorado/alumnado, buscando la resolución de conflictos a través del diálogo.
- La creación de subsistemas de los iguales como constructores de actitudes y capacidades de relación. Los conflictos suelen surgir entre los alumnos del centro y son ellos los que los deben solucionar y superar (para lo cual hay que dotarles de referentes y herramientas). De ello depende que la ecología del centro sea equilibrada y progrese.

Volviendo a algunos de los ejemplos de violencia institucional, debemos recalcar que no puede haber democracia si las personas piensan como dictadores, por lo que fomentar conductas no agresoras o alternativas a la agresión física y verbal, implementar acciones que ayuden a combatir el acoso y la intimidación, con acciones que ayuden a promover la cordialidad, la empatía, el altruismo, y una comunicación no acusadora, es un deber de los educadores. Sin embargo, en algunas ocasiones existen esquemas de dominio-sumisión, que incluye el poder de unos y la obligación de obedecer de otros, y estas pautas adoptan condiciones de dominio y abuso. Algunas víctimas del maltrato de iguales, señala Ortega, aprenden esta conducta, pues es la única manera de salir de ella, convirtiéndose en violento y maltratador hacia otros. Por este motivo, además de construir currículos, proyectos y actividades que contribuyan a la práctica de estas competencias en el aula, el ambiente de relaciones familia-escuela debe ser coherente con lo que se quiera promover, ya que de poco sirve una buena educación en la escuela si luego hay muchos hogares en los que el niño o la niña viven diariamente maltrato físico, psicológico y/o sexual (Llorente, Sánchez, Ribero, y Chau, 2005). Tampoco funcionan los proyectos para gestionar la violencia si los profesores los imponen con maltratos verbales o agresividad, ya que es tan grave que los niños y las niñas no tengan límites como que estos sean impuestos por la fuerza, puesto que esto termina generando también más violencia. Por lo tanto se deben fijar acuerdos y límites en base a acuerdos construidos con los mismos niños y niñas, porque, además, se busca es que en el futuro no sea necesario que haya un adulto vigilando que no se ataque a otro, sino que sea su propia empatía la que se lo impida (Hoffman, 2002)

Todo esto ha de tenerse en cuenta, sin duda, en la realización del Proyecto Educativo Institucional, introduciendo líneas de intervención e investigación, ya que está demostrado que si los docentes, como parte del trabajo profesional, realizan su propio proyecto de convivencia, el clima del centro mejora y los alumnos tienen referentes válidos para afrontar la violencia de una forma diferente. Por eso es labor del docente y del centro establecer y sostener un estilo de relación democrática y justa, exhibir una actitud comprensiva y solidaria pero también firme y coherente afectivamente, asumir que el comportamiento adulto es un espejo, en el que se miran nuestros alumnos y alumnas. Además, lograr que ellos dominen el contenido curricular es inviable sin un mínimo de relaciones interpersonales, y para evitar el fracaso académico, la indisciplina y la conflictividad, los docentes deben cultivar también la convivencia para no convertirse en un colectivo afectado por el síndrome de la ansiedad profesional. Se trata, por lo tanto, de lograr que los docentes dispongan de estilos, hábitos, actitudes de dominio y equilibrio emocional, que ejercen gran influencia en los grupos. La cooperación es por definición

moralmente buenos. Esto sólo es posible si el equipo docente diseña y desarrolla su propio proyecto de convivencia, analizando el contexto, conociendo bien las necesidades, y planteando, después, la intervención educativa, sus características sociales, psicológicas y culturales.

En esta línea, Ortega dice;

No es bueno confundir entre sí los distintos problemas de relaciones interpersonales que pueden acontecer en el centro educativo, puede notarse que lo más relevante, no es ni el déficit organizativo, ni los problemas de violencia, sino la ausencia de vías razonablemente bien diseñadas, para que las personas, alumnas y profesores, resuelvan de forma pacífica y dialogada sus conflictos. (Ortega, 1999, pág. 40)

Además, del Rey y Ortega (1996) proponen tres estrategias para la prevención y para la intervención directa:

- Programa de gestión democrática de convivencia, basando en las siguientes propuestas:
 - Crear canales de información para que los agentes educativos accedan a los aspectos de la vida interna y externa del centro.
 - Potenciar la participación de todos en las actividades y propiciar que se sientan protagonistas.
 - La toma de decisiones será en consenso, con el diálogo, pero también asumiendo la responsabilidad del cumplimiento de acuerdos.
 - Revisión de procesos para la mejora de la convivencia.
 - Se vincularán normas claras y consensuadas, sensatas y positivas.
 - Coherencia entre actividades instructivas y objetivos que se deseen construir.
- Programa de trabajo cooperativo, cimentado en los siguientes aspectos:
 - Los resultados obtenidos en el trabajo cooperativo, son más enriquecedores.
 - El diálogo es necesario para confrontar ideas.
 - La valoración del alumnado, la autoestima y la motivación personal son imprescindibles.
 - El desarrollo de la capacidad de reflexión y del pensamiento crítico, ya que sin racionalidad no hay forma de comprensión o participar en la democracia.
 - Estimular de forma sencilla y directa la mejora de las relaciones interpersonales entre compañeros, favoreciendo el conocimiento y el afecto mutuo. Basado en el ejemplo vivido entre el profesorado y padres de familia.
- Programa de educación en sentimientos, emociones y valores, para la formación social y moral de los escolares, que partirá de los siguientes objetivos:
 - Conseguir que el alumnado entienda que la condición no solo es instrucción, sino que comprende su desarrollo socio-moral.
 - Que los alumnos y alumnas aprendan a expresar emociones y a tomar conciencia de sus sentimientos, asumiendo actitudes de respeto hacia las emociones de los otros.

- El desarrollo de empatía, es decir la capacidad de ponerse cognitiva y sentimentalmente en el lugar del otro y percibir sus sentimientos, y asumir que la insolencia y el despotismo no son buenos, ni moral, ni socialmente.
- Proteger este mundo de la agresividad injustificada, la violencia y el abuso de poder.
- Mostrar la importancia de reflexionar y poner en orden las ideas, ya que es una carga de energía positiva que puede ayudar en estos momentos.
- Desarrollar la evaluación y la reflexión crítica, después de cada intervención, ya que sin ellas puede quedar en el olvido, y valorar los cambios que la intervención haya podido provocar.
- La utilización de un cuaderno de campo con un apartado en el que cabe anotar, cada vez que se finaliza una intervención, las dificultades y los acontecimientos nuevos, para evaluar si se pueden utilizar diferentes técnicas.
- La elaboración de un informe o publicación de la experiencia. Las autoras citan como Bruner defiende el efecto del informe escrito: elevar la autoestima de quienes ven reconocido públicamente un trabajo docente innovador y que sea retroalimentado. Así que escribir un artículo y enviarlo a una revista y publicación educativa, puede ser muy apropiado para el trabajo de equipo. Se trata de hacer visible, el trabajo realizado y estar atentos a la opinión de otros.

Además, es muy importante construir proyectos formativos a corto y largo plazo. El proyecto *SAVE*, Ortega (1977), estableció cursos y seminarios permanentes de los docentes de cada centro y se desarrollan con periodicidad semanal.

VIOLENCIA Y GÉNERO EN LAS AULAS

Otra cuestión a tener en cuenta como productor de la violencia en las aulas son las diferencias de género. Es habitual que se tiendan a mantener arquetipos masculinos destructivos, primitivos, violentos,... destacando como valores la dureza, la represión de la sensibilidad, el afán de dominio,... y femeninos que muestran a una mujer agresora a través de la palabra y en dirección a los sentimientos y emociones, estereotipos que convierten a mujeres y hombres en víctimas del sistema patriarcal. Montoya (2004), dice que los hombres tienden a ser más violentos que las mujeres, las cuales serán más sumisas y tenderán más al consenso, lo que se manifiesta en la cotidianidad escolar, donde se ha observado una marcada violencia de género al, por ejemplo, asignar de roles, contribuyendo a un silenciamiento de las niñas, que luego se trasladan a sus hogares, a la calle,... encarnando la debilidad, el aislamiento o la exclusión. Esto hace que las mujeres suelen ser víctimas frecuentes de la violencia, entendiéndola como abuso de poder, ya que se considera a las mujeres débiles y dependientes y el individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, por lo que la ejerce en quienes cree que la merecen. Estos comportamientos afloran también en la escuela, en conflictos cotidianos, que la obligan a propiciar espacios de creación cultural y de socialización, en los que se promuevan prácticas pedagógicas que liberen a los niños y niñas de cargas y expectativas con respecto a su sexo.

Victoria Camps (1998) en su apuesta para este siglo *El Siglo de las Mujeres*, habla de la necesidad de enfrentarse a la violencia, resolver conflictos, sostener la convivencia, buscar el bienestar en el ámbito doméstico,... a través del cuidado de las relaciones, la atención a los afectos, el cambio del lenguaje, los gestos,... de forma que se nombre el mundo en femenino y masculino.

En la *IV Conferencia de la Mujer*, celebrada en 1995 (Pekín, China) se concluyó que la violencia contra las mujeres a través de la historia se ha basado en la condición de inferioridad frente al hombre que se le ha asignado tanto en la familia como en el lugar de trabajo, la comunidad o la sociedad en general. Díaz-Aguado (2003), siguiendo esta premisa, habla de los componentes que marcan la construcción violenta del sexismo:

- Componentes de tipo cognitivo como los que llevan a creer que las mujeres son inferiores, o los problemas sociales que agudizan la situación.
- Componentes afectivos de asociación, que hacen que se relacionen a las mujeres con la debilidad y a los hombres con la fuerza y la utilización de la violencia.
- Componentes conductuales del sexismo, llevándolo a la práctica a través de la violencia.

Estos aspectos consideran que el poder, la violencia y el sexismo están relacionados con la hipótesis de la frustración, que en los hombres se expresará de formas violentas y en las mujeres a través de acciones depresivas. El problema está en que estos roles están asumidos como algo natural y si educamos a niños y niñas en estos roles, no serán capaces de reproducir modelos resolutivos de conflictos. La escuela, por lo tanto, es uno de los espacios que más influye en la construcción de la identidad de hombres y mujeres, teniendo la capacidad de favorecer procesos de acomodación, de supervivencia, de resistencia, de crítica a los modelos vigentes.

3.3 MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Cuando el conflicto es detectado por el docente o por un avanzado grupo de alumnos y alumnas, lo mejor es abordarlo directamente o mediante ayuda externa, y en este sentido Ortega (1977) propone la mediación y el aprender a pedir ayuda como las estrategias más útiles⁸. La mediación, la primera de ellas, es una estrategia de ayuda externa, para la que se necesita la intervención de un tercero, experto en el conflicto que mantienen las dos partes y que no logran por sí solas resolver. A veces simplemente con el reconocimiento de la responsabilidad individual de cada uno en el conflicto, actuando y eliminando la crisis con el menor daño psicológico, social o moral, por ambos protagonistas y sus repercusiones a terceros afectados, la situación se resuelve. La mediación es, entonces, un diálogo que acepta la ayuda externa para solucionar un conflicto. Las reglas deben ser informadas antes de comenzar, y pactadas en colaboración y en presencia de todas las partes. Para realizarla de forma correcta se requiere un dominio de habilidades y capacidades, que tanto los protagonistas como el entorno social, deben reconocer en la persona mediadora.

⁸ Ortega aclara que la mediación está indicada en situaciones de conflicto pertinaz y crítico, pero nunca en casos de violencia, abuso, maltrato, acoso, hostigamiento o persecución, reconocidos como tales. La mediación está pensada para solucionar el conflicto, no la resolución violenta del mismo.

El establecimiento de acuerdos en el aula y fuera del aula son muy importantes, clases consensuadas, diálogo, opinión y necesidades compartidas, el cuidado del tiempo, espacios y recursos, cuidado del escenario real y la justa distribución de roles, organización de actividades con los alumnos, que busquen la mejora personal y colectiva, son bases de la mediación. Ortega establece como guías para el trabajo de la mediación en las aulas acciones tales como dar a conocer la declaración de los derechos de la clase o aprender a pedir ayuda y plantea un modelo de mediación que no rompa con el esquema básico de la cultura escolar, un modelo no clínico ni psicopatológico, para fomentar un centro que construya una cultura de diálogo y negociación ante la toma de decisiones, y que dedique tiempo y espacio a ello.

Cuándo en el aula se respira un aire de conflicto, es necesario pensar que hacer para cambiar esa situación, teniendo en cuenta que, sea cual sea el motivo, lo que es casi seguro es que si se desencadena violencia es que no se están resolviendo de forma dialogada y democrática. Ante esta situación, David y Roger Johnson (1995) apuestan por un modelo para la resolución de conflictos y defienden las estrategias de resolución de conflictos y Torrego y otros (2000), patrocinan la mediación escolar.

Por ello, disponer de un programa de mediación bien diseñado y establecido, cuidado, en continua supervisión y mejora es un signo de calidad educativa, pero para poder implementar la mediación escolar no basta con tenerlo, se debe hacer una difusión informativa del mismo y crear la cultura de mediación. En los procesos de mediación escolar, debe existir implicación del equipo docente, los responsables del centro, y definir una persona mediadora, por ejemplo, desde el departamento de orientación (siempre que cuente con la aceptación del equipo docente), ya que se trata de que los mediadores se sientan protegidos y se confíe en ellos. Además, se deben tener en cuenta algunos criterios para la selección de los mediadores como, por ejemplo, los siguientes:

- Voluntariedad.
- Tener habilidades sociales.
- Actitudes y capacidad de diálogo.
- Disponibilidad de tiempo.
- Gozar de aceptación social.
- Muy buen nivel de autoestima.

En cuanto a la resolución de conflictos, hay que tener en cuenta que estos aumentan cuando se incrementa el estrés y se supera la capacidad de afrontarlos. Por ello, para prevenir los conflictos y/o mejorar la capacidad no violenta de solventarlos, es necesario mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y el desarrollo de habilidades para reducir el estrés que permitan afrontar las tensiones y dificultades, sin aumentarlas al recurrir a las conductas de riesgo. Dentro de la resolución de conflictos, se aconseja:

- Definir el conflicto, para resolverlo.
- Establecer objetivos y ordenarlos según su importancia.
- Diseñar soluciones de conflicto y valorar cada una de ellas.
- Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo.

- Llevar a la práctica la solución elegida
- Valorar los resultados obtenidos.

En esta línea, Paco Cascon (1997), diseña los *Juegos para la paz*⁹, una herramienta para trabajar en la resolución de conflictos con maestros y estudiantes, y que permiten formar en valores, facilitan y desarrollan actitudes relacionadas con la educación para la paz, mejoran la comunicación, recuperan la confianza y ayudan en la resolución de conflictos, mejorando mecanismos de cooperación entre el grupo nos enseñan a afrontar el conflicto de una forma creativa¹⁰. Estos juegos son, por lo tanto, útiles e importantes para descubrir conflictos, reconocer sus causas, sus diferentes niveles e interacciones (personal, social, grupal, institucional). Hacen, además, análisis de situaciones conflictivas como los problemas de comunicación, las relaciones poder/sumisión o la toma de conciencia del punto de vista del otro.

Podemos concluir que las investigaciones reflejan la eficacia de la prevención, y más cuando ésta se inserta en un contexto de colaboración, y lo idóneo es desarrollar un programa a múltiples niveles, teniendo en cuenta los centros educativos, las escuelas, las familias, el profesorado y el alumnado, todo en un contexto colaborativo, para de esta manera brindar medios para mejorar la calidad de las relaciones que en ella se producen y prevenir conductas de riesgo. Por ello, las pautas principales serían:

- Prevenir la violencia, diseñando procedimientos, materiales, actividades y evaluar los resultados.
- Adoptar una perspectiva de largo plazo, que presente atención a momentos críticos.
- Reconocer las causas de la violencia y la influencia de la familia.

3.4 PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN A LA VIOLENCIA EN EL AULA

La prevención tiene como principal objetivo enseñar a vivir a través de la búsqueda de adecuadas soluciones para que el niño, la niña y los jóvenes en general sean seres humanos menos vulnerables a los efectos negativos en situaciones de dificultad, y que sepan afrontar la diversidad y el riesgo, o lo que algunos autores denominan como *resiliencia* (Cyrułnik, 2002 y Rutter, 1993). De esta manera se pueden buscar competencias necesarias y significativas para un mejor vivir y establecer vínculos seguros en contextos donde el joven se desenvuelve, aumenta la confianza en sí mismo y en los demás, además de su capacidad de autorregulación emocional (Díaz-Aguado, 2005). Y es que los niños agresivos tienen dificultad para interpretar ciertas señales, no siendo capaces (como la mayoría de los niños y niñas si lo son a partir de los 11 años) de distinguir, por ejemplo, si un pisotón en la fila es o no intencional, presentando,

⁹ Se pueden consultar en el apéndice 1.

¹⁰ Estos *Juegos para la paz* fueron puestos en marcha en el centro en el que se desarrolló el trabajo de campo con muy buenos resultados.

además, gran dificultad en la búsqueda de alternativas no violentas de resolución de este conflicto.

Tal y como acabamos de indicar y como se hemos visto antes, los vínculos de confianza son necesarios para ayudar a aquellas personas en dificultades, por ello la participación en actividades o el establecimiento de vínculos con los amigos es de gran importancia y, del mismo modo, los problemas familiares, la incapacidad de los padres para lograr una eficaz interacción educativa, a través de conductas coherentes y empáticas y dirigidas hacia las necesidades del niño y la niña, o la falta de habilidades para establecer disciplinas que no caigan en el autoritarismo, en negligencia, y abuso, son un factor de riesgo. La disponibilidad de un adulto en el cual el niño, niña o adolescente pueda confiar y pueda obtener ayuda y apoyo es un factor decisivo que también influye en la lucha contra la violencia, por ello cuando el maltrato familiar está latente es importante proporcionar al niño o niña maltratada un contexto de protección y acogida, que puede ser a través de terapias o con un psicólogo con el que pueda expresar sus miedos y temores y del que obtener la orientación adecuada.

Para prevenir la violencia y la exclusión Dodge (1990), sugiere la importancia de hacer ver a los niños la necesidad de entender las situaciones de manera positiva. Tobler (2000), por su lado, apuesta por los métodos y técnicas interactivas en el aula, discusiones, sesiones de tormenta de ideas, prácticas de nuevos comportamientos, trabajos en grupo,...implementados en atmósferas de apoyo. Díaz-Aguado (2003), encuentra tres procedimientos muy importantes que ayudan a mejorar dichos objetivos:

- Discusión entre compañeros, o su adaptación en forma de discusión a través de cuentos.
- Aprendizaje cooperativo.
- Experiencias en procedimientos eficaces de resolución de conflictos.

Estos tres métodos habitualmente utilizados, suponen un significativo incremento de poder y responsabilidad que se da a los alumnos y alumnas desde y sobre su propio aprendizaje, y se ven potenciados si trabajan agrupados en grupos heterogéneos, lo que ayuda a luchar contra la exclusión y distribuir el protagonismo en el aula.

Kohlberg (1984) y Shelman (1980), desde el enfoque cognitivo-evolutivo, apuestan por la discusión entre compañeros y la reflexión compartida, y destacan que la educación en el desarrollo socioemocional depende en buena parte de las oportunidades que proporcionen para adoptar distintas perspectivas y de la reciprocidad que permite en dicho proceso. Además, conviene tener en cuenta, según Piaget (1946), que las relaciones entre compañeros son fuente de reciprocidad, conflicto y autonomía, y son mucho mayores que la relación asimétrica que el niño establece con el adulto, en la que aquél ocupa siempre un mismo papel, que difícilmente puede intercambiar con éste. Por ello, los resultados de las investigaciones señalan como la interacción entre compañeros es más eficaz que la relación entre adultos para aprender a resolver determinados problemas. Estas discusiones en grupos heterogéneos, sobre determinados dilemas hipotéticos (previamente diseñados), con la intervención del profesor, aclarando y apoyando argumentos, favorecen la autonomía y la madurez moral, así como la capacidad de coordinar los derechos con sus deberes recíprocos y que pueden fortalecerse con

eficacia a través de la discusión entre compañeros y grupos heterogéneos. Vygotsky lo explica de la siguiente manera:

En el nivel del desarrollo real, lo que el sujeto, puede desarrollar sin su ayuda, que equivale al nivel del razonamiento, que es capaz de utilizar espontáneamente, y el nivel de desarrollo potencial, lo que es capaz de hacer con ayuda, equiparable, en cierto sentido a la tendencia a considerar como referencia el razonamiento del estadio inmediatamente superior y se activaría en los grupos heterogéneos de discusión, estimulando así la zona de construcción del conocimiento. (Vigotsky, 1982, pág. 90)

Como lo evidencian muchos estudios, el conflicto se convierte en motor de desarrollo, en la vida escolar, por lo que aunque los conflictos suelen ser conceptuados desde el punto negativo y tienden a ser evitados y negados, se está privando, con ello, a los alumnos de la oportunidad de aprender a comprender y resolver conflictos. Para que esto no ocurra, una de las condiciones principales es destacar que las habilidades comunicativas son un requisito fundamental para la eficacia de cualquier procedimiento. Según Berkowitz (1995) entre las principales habilidades de comunicación que los niños, niñas y adolescentes deben y pueden aprender a partir de la reflexión compartida están:

- Prestar atención a lo que expresan los demás.
- Respetar turnos de comunicación.
- Expresar opiniones y sentimientos.
- Hacer preguntas para facilitar la comunicación.
- Estructurar la información.
- Captar la información que existe entre distintos razonamientos. (discrepancias y semejanzas)
- Incluir en los razonamientos propios, los argumentos esgrimidos por otras personas.

Slavin (1987) afirma que la incorporación del aprendizaje cooperativo, como un proyecto en el aula de clase, mejora considerablemente la interacción entre alumnos y alumnas en la escuela, puesto que suelen participar e interactuar en forma positiva, incluidos los individuos en riesgo. Es por ello que la importancia que la colaboración tiene como objetivo educativo hace que el aprendizaje cooperativo suponga un cambio en el papel del profesorado, el control de las actividades pasa a ser compartido por toda la clase, lo cual contribuye a que el profesor tenga que hacer actividades nuevas.

Hertz Lazarowitz (1992) y Miller (1934) legitiman la conducta de pedir y dar ayuda, ofreciendo el contexto idóneo para desarrollar la sensibilidad emocional y aprender a contribuir en la solidaridad. El intercambio de ayuda hace que prime el trabajo en equipo y ello mejora el rendimiento.

Otro tema importante y a tener en cuenta es la intolerancia, que suele basarse en las diferencias del poder y del estatus existentes entre diversos grupos. Para prevenirla es necesario igualar las oportunidades de obtener protagonismo y reconocimiento, teniendo en cuenta, además, que su incorporación óptima no sustituye a los otros procedimientos (explicaciones del profesor,

trabajo individual) sino las complementa y las enriquece. Díaz-Aguado (1992) con alumnos de minorías étnicas y necesidades educativas especiales, para primaria sugiere algunas pautas a tener en cuenta:

- Formar equipos heterogéneos.
- Desarrollo de capacidades de colaboración a través de:
 - Crear un esquema previo.
 - Definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas.
 - Proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación.
 - Proporcionar oportunidades de practicar.
 - Evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa, que los alumnos cooperen adecuadamente.
- Mínimo 2 sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.
- Realización de la evaluación a través de uno de los dos procedimientos o combinados los dos.
 - Torneos grupales, formando grupos de nivel similar.
 - Torneos individuales: Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos, se estimula la idea del progreso personal.

Y para Educación Secundaria:

- Formación de Equipos de Aprendizaje Cooperativo, heterogéneos, en género, nivel de rendimiento, nivel de abstracción, en razonamiento moral, nivel de sexismo y actitudes hacia la violencia.
- División de material en secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación) como miembros tiene cada equipo.
- Cada individuo desarrolla su sección en grupos de expertos, con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesorado anima y asesora la elaboración de un plan que desempeñan unas adecuadas tareas encomendadas, utilizando diversos materiales.
- Integración del trabajo de los expertos, en equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo, reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.
- Evaluación de los resultados obtenidos, tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo, con triple perspectiva. Con el grupo de expertos con los que ha investigado, por el grupo de aprendizaje cooperativo, por su rendimiento individual.

Torrego (2000) dice que vivimos una época que nos lleva a la imperiosa necesidad de atender y prevenir problemas de violencia escolar y al deseo de una mejora en el clima institucional, siempre en la búsqueda de la justicia social y en la resolución de conflictos. El camino está en la práctica de buenos hábitos, más que acciones impositivas y reglamentarias que generan rebeldía frente al aprendizaje, se propone la organización de un proyecto que reúna estructuras en tratamiento de conflictos, experiencias de otros centros, prácticas de mediación, alumnos

ayudantes que ayuden a los profesores en el aula de clase, aprendizaje cooperativo, profesores comprometidos, generar un plan contra el acoso escolar y realizar mejoras en la convivencia.

3.5 LA VIOLENCIA ESCOLAR EN COLOMBIA

A partir de la aprobación en Colombia del *Código del Menor*, con el Decreto 2737 (1989) y la Ley 575 del (2000), comportamientos tales como palizas constantes, insultos, humillaciones, al igual que diversas formas de tortura como los golpes con correa o plancha y el apagar cigarrillos en la piel del otro son consideradas acciones de carácter punible, lo que choca con las aportaciones de Camargo Abello (1996) que en su artículo: *Violencia Escolar en Colombia*, de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), señala los vacíos existentes en la investigación científica en relación a la violencia. La Revista Colombiana de Educación (2008) argumenta que, en países como Colombia, se producen pocos registros administrativos relacionados con incidentes que afectan la convivencia y la seguridad de la infancia y la adolescencia, además gran parte de hechos de violencia y conflicto entre pares, pasan inadvertidos tanto para adultos responsables como para autoridades. Es decir que tanto la violencia escolar, como la cada vez más acentuada que vive el país en los últimos años, producto del narcotráfico, los grupos paramilitares, cambios de organización, formas de subsistencia y formas de luchas de la guerrilla, corrupción, guerra, secuestro, delincuencia, irrespeto a los derechos humanos, agresión con armas,... no está estudiada. Sin embargo, hoy Colombia vive conmovida por una violencia macro-social¹¹, y desafortunadamente no se necesitan estadísticas para mostrar y probar la extensión y proporción del fenómeno, ni para reafirmar como se evidencia, día tras día, el miedo, la inseguridad o la angustia. Aún de este modo falta, el reconocimiento, en la institución educativa, de la violencia, que sin embargo se evidencia en la ausencia de espacios para canalizar el conflicto escolar, reconocimiento necesario para detener y prevenir esta violencia. Además, como hemos visto, hay que proveer de herramientas a profesores y padres de familia para la prevención de la violencia en el ámbito educativo.

Esta falta de investigaciones sobre el tema es menor gracias a diferentes tesis de grado que se han enfocado principalmente en presentar la definición, historia y tipificación de este fenómeno; tal es el caso del trabajo de Cabrera y Serna presentado en 1997, que menciona claramente cómo se entiende y se define hoy en día el MI (maltrato Infantil), además de profundizar en las formas más frecuentes de maltrato, los factores de riesgo y ciertas características de los padres maltratantes. Otro de estos trabajos es el de Gamarra, realizado en el 2002 que menciona algunas manifestaciones históricas del MI, y brinda ciertas explicaciones de la violencia y del maltrato desde el punto de vista de las teorías intraindividuales, psicosociales y socioculturales. También encontramos la tesis de Ramírez y Vargas (1993) que presenta las principales características de los padres maltratantes y algunas estadísticas de este fenómeno en ese entonces.

¹¹ Gaitán Daza Fernando (1995) define la violencia macro-social o violencia social como un acto con consecuencias físicas, producidas por el desafecto, la indiferencia, el chantaje, ira, repudio, bajos salarios, contaminación, abandono de hogar, drogadicción, limitaciones a la libre circulación, segregación racial, o la exclusión.

En el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INML), se encontraron cinco trabajos de diferentes entidades, uno de ellos encaminado al diagnóstico de maltrato en niños y adolescentes valorado en Santa Fe de Bogotá por el INML en los años 1995 y 1996. Este estudio se realizó con 2850 menores de edad evaluados en el instituto, remitidos por la autoridad competente para realización de examen médico legal por lesiones personales, delitos sexuales, edad clínica y estado físico. La investigación logró identificar y describir el tipo de familia predominante en este tipo de población encontrando que el 63.1% de los niños, pertenecían al tipo de familia extensa, el 16.3% pertenecían a una familia nuclear, y el 20.6% de los menores pertenecía a otros tipos de familia. También se encaminaron a realizar un perfil socio-económico de la familia de los menores, encontrando que el 65% de los sujetos vivía en una casa ya sea propia o arrendada. Igualmente los investigadores encontraron que los niños reportaban haber sido objeto de más de un tipo de maltrato a la vez: el 96.4% reportó maltrato físico, un 51% maltrato verbal y el 73% abuso sexual. Encontraron que las personas que más agredían a los niños eran sus propios padres y que las lesiones se localizaban con más frecuencia en las extremidades (en un 72.6% de los casos) y el 33.8% presentaba lesiones en la cara; el instrumento causal más frecuente con el cual se maltrataba a los menores era contundente (79.1%) y en segundo lugar, los elementos corto contundentes con el 19.5%. Otro estudio que realizó el INML junto con la Universidad Nacional de Colombia en el año de 1997, revela las principales características de la familia de los menores maltratados en la ciudad de Bogotá. Evaluaron el estado psicológico del menor, su situación y el impacto emocional en relación con la experiencia de maltrato o abuso sexual, encontrando que el 58.7% de los menores presentan sensación de impotencia, vergüenza el 51.6%, temores varios un 51.6%, hábitos desordenados un 30.7% e ideas suicidas el 27.6%. También encontraron señales evidentes de estrés post-traumático en un 52.4% de la población estudiada y una perturbación psicológica moderada en un 39.4% de los menores.

Otros estudios se han enfocado en realizar hallazgos clínicos de cabeza, cara y cuello en menores con diagnóstico de Síndrome Maltratado, tal es el caso de la tesis de Castro y colaboradores (2000), en la cual se muestra que una población de 0 a 17 años los menores más afectados se encuentran entre 5 y 14 años de edad. En este estudio se encontró que los padres biológicos son los que maltratan con más frecuencia a sus hijos, siendo estas agresiones con objetos causales en las extremidades y sólo en 38 casos en la cara.

Por otra parte se encontraron estudios de Perry (2002) en los que plantea algunas consecuencias neurológicas del MI. Éste destaca, en su primer estudio, algunas de las principales alteraciones del desarrollo del cerebro en niños víctimas de negligencia y maltrato, teniendo en cuenta que, en Estados Unidos, 500.000 niños sufren de algún tipo de negligencia. Para este estudio tomaron una muestra de 122 niños entre 0 y 17 años. Demostraron claramente que el desarrollo del cerebro era normal, pero en algunos la masa cerebral era muy grande y en otros muy pequeña, tomando como referencia la edad estimada de los menores. Neurológicamente descubrieron que los niños víctimas de negligencia presentaban un aumento significativo de los ventrículos y atrofia cortical. En el segundo estudio Perry (2002) se enfatiza el impacto de la negligencia en la infancia temprana, y en él se realiza una revisión de trabajos relacionados con los efectos de la negligencia en el desarrollo, entre estos están las investigaciones de Dennis (1973), Money y Anncillo (1976), Perry y Pollard (1997), Rutter,

Wood, Becket y Cols (1999) y Spitz (1945, 1946) entre otros. Estos trabajos resaltan las diferencias de coeficiente intelectual o retrasos en el desarrollo y desorganización cerebral, debidos a la falta de estructura en la estimulación a edad temprana. La población de estos estudios presentaba problemas de desarrollo en el lenguaje, motricidad fina y gruesa, impulsividad, apego desorganizado e hiperactividad, todo esto causado por anormalidades cerebrales (Perry, 2000).

Investigaciones realizadas a cerca de creencias de padres y madres sobre maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social, estudio realizado por Olga Lucia Hoyos de los Ríos y otros (2004), aplican el cuestionario de relaciones entre escolares elaborado por García y del Barrio (2005) a una muestra de 267 padres y madres de familia de estudiantes matriculados en instituciones educativas de tres estratos socio-económicos de la ciudad de Barranquilla (Colombia). Los resultados muestran que los padres y madres consideran que el *bullying* es un problema tan importante como el rendimiento académico, de modo que piensan que el carácter conflictivo de los estudiantes y las malas relaciones familiares pueden ser las causas de este problema. Así mismo creen que el clima de la relación que se vive en la sociedad y los medios de comunicación favorecen la aparición del *bullying* en los contextos escolares. Los resultados, igualmente, evidencian la confianza de los padres y de las madres de todos los niveles en la capacidad del profesorado para intervenir positivamente en la resolución de conflictos. Rodríguez (2006) señala que la función de los docentes en la resolución de estos conflictos es clave, pero se necesita que sean capacitados, ya que no tienen medios pero necesitan crear herramientas que permitan enfrentar este tipo de situaciones y poder guiar a la comunidad educativa en actitudes y en valores. Del diagnóstico anterior se derivan las intervenciones necesarias para mejorar la convivencia en los centros educativos haciendo hincapié en reforzar valores e inculcarles su importancia. Por esta razón, aplicar recursos como canciones, fábulas, pintura, danza, teatro o discursos que exalten la transformación de los estudiantes para ser coherentes con una convivencia pacífica y respetuosa, que busca introducir procesos pedagógicos es el sueño de este proceso.

Por otro lado, desde hace algunas décadas ha tomado impulso el desarrollo de competencias ciudadanas que introducen procesos pedagógicos fundamentales en el desarrollo de competencias y habilidades socio-emocionales, cognitivas y comunicativas que permitan actuar de manera constructiva en la sociedad, orientadas a un manejo constructivo de conflictos, la prevención de la agresión y el manejo de emociones (Chaux, 2007).

En Colombia se han hecho estudios sobre la violencia en la escuela como los planteados por Parra (1996). En Medellín, la Corporación Región (1990) realizó estudios sobre las diferentes expresiones de violencia social, violencia juvenil y violencia escolar. En este sentido es importante destacar los aportes del Instituto Popular de Capacitación de la Corporación de Promoción Popular (IPC) a través de la investigación efectuada sobre conflicto y convivencia en la escuela. Posteriormente se han desarrollado varios estudios sobre Bogotá, Cali y otras ciudades que pueden consultarse en el artículo de Valencia (2004). A comienzos de la década del 2000 se hicieron estudios sobre violencia escolar, bastantes significativos en cuanto a que, por una parte, aplicaron un modelo cualitativo de investigación social, integrando diversos escenarios de socialización: escuela familia y barrio y, por otra, señalaron categorías novedosas

en los estudios de violencia escolar, como el caso de la tesis de maestría titulada *La Violencia Escolar femenina en el ámbito educativo, un estudio de caso en una institución educativa distrital de Bogotá*. En ella, la autora analiza:

Por primera vez la violencia escolar desde la categoría de género, en la segunda investigación denominada estudio de caso sobre el fenómeno de barras bravas y el fútbol. Este estudio revela nuevo conocimiento social sobre la realidad de los jóvenes escolarizados y desescolarizados y la forma como pueden involucrarse en acontecimientos que le signifiquen nuevos sentidos, traspasando las barreras de lo violento y lo no violento o de lo permitido y de lo prohibido. Estudios de esta naturaleza darían nuevas explicaciones a las instituciones educativas para comprender las relaciones de violencia. (Torres, 2006, pág.256).

Hemos visto como la violencia escolar, en sus diversas manifestaciones se ha convertido en uno de los problemas más relevantes de las culturas urbanas a nivel mundial. La violencia escolar es un problema que se presenta tanto en países desarrollados como en países en vía de serlo, ya que éste es un fenómeno, no sólo asociado a la pobreza, a la marginalidad o a la ausencia de la educación, sino que expresa una multi-causalidad más allá de determinismos sociales. La violencia se gesta en escenarios de socialización afectiva y socialización escolar: la casa, la escuela y el barrio, y es necesario establecer puentes de comunicación entre familia, escuela y barrio para evitarlas. Así las cosas, en el contexto colombiano es imposible no vincular la violencia social a la violencia escolar, pues a ella asisten sujetos con aprendizajes previos y, sobre todo, porque hoy es evidente que no sólo en ella se adquieren aprendizajes, sino que la sociedad entera educa.

3.6 VIOLENCIA INTRAFAMILIAR: DEFINICIÓN Y CAUSAS

Según la Asociación Americana de Psiquiatría:

La violencia intrafamiliar, se define como un patrón de comportamientos abusivos, incluyendo un gran parámetro de maltrato físico, sexual, y psicológico usado por una persona en una relación íntima contra otra para ganar poder injustamente o mantener el mal uso del poder, control y autoridad. (APA, 1994, pág.29).

Según Martínez (2009) la violencia intrafamiliar es un atentado a la integridad física y psicológica del individuo acompañado por un sentimiento de coerción y peligro. La violencia intrafamiliar es para María Claves (1991) una situación familiar disfuncional, un abuso de poder, que lesiona a otro física y psicológicamente, donde se ha agotado otra posibilidad de interacción y comunicación. Más recientemente, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (2000) definió la violencia intrafamiliar como todo acto realizado por los miembros de la familia y que maltrata las relaciones produciendo daño físico, emocional, psicológico, sexual, económico y social a alguno de los que le conforman o hace parte.

En el año 2002, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia realizó 64.979 dictámenes de lesiones personales, de los cuales 22.555 de estos dictámenes fueron realizados en Bogotá¹². En el año 2003 las 21 Comisarías de Familia de Bogotá atendieron 86.428 casos de violencia intrafamiliar que en su mayoría afectaron a mujeres y a niños. Las estadísticas de la Policía Metropolitana aseguran que en los tres primeros meses del año 2003 se atendieron 363 casos relacionados con violencia intrafamiliar, incluyendo maltrato infantil, y que para marzo de 2004 la cifra iba en 561, lo cual indica claramente un incremento del 54.5% en los casos de maltrato y violencia intrafamiliar denunciados (El espectador, Marzo 28 de 2004). En los últimos años, 2009 y 2010, el periódico regional Vanguardia Liberal, expone un comunicado titulado *Maltrato infantil en alza* en el que explica como la violencia intrafamiliar aumentó un 17% en el 2009, y como infinidad de episodios de violencia salen a descubierto.

Ante esta situación, varios organismos gubernamentales y no gubernamentales se han interesado por desarrollar diferentes actividades relacionadas con la investigación y prevención del maltrato infantil como fenómeno de interés social. Dentro de estas fundaciones se encuentra la Fundación Afecto, el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Observatorio sobre la Infancia y Juventud de la Universidad Nacional o La Casa de la Justicia en Floridablanca (Santander).

La ONU y la Federación Iberoamericana contra el Maltrato Infantil, son algunas organizaciones que han propuesto definiciones para el este fenómeno, centradas en las diferentes formas que éste puede tomar y las características de las víctimas. Tomando en cuenta esta información se puede decir que realizar una caracterización de las víctimas de maltrato infantil que involucre no sólo las diferentes categorías y definiciones de éste, sino que incluya a su vez la interacción de factores psicológicos y sociales, relacionales y adaptativos se hace cada vez más necesaria.

La violencia intrafamiliar, una de las más comunes en los entornos de los niños participantes en el trabajo de campo, se puede presentar de varias maneras:

- Violencia física, la cual es cualquier acción no accidental que ocasione o pueda ocasionar cualquier daño físico.
- Violencia psicológica la cual es todo tipo de acción que pueda causar daño mental o emocional, y que puede afectar la dignidad y bienestar del agredido. Este es uno de los tipos más frecuentes de maltrato infantil, por lo general los niños y niñas son objeto de ridiculización, insultos, regaños y menosprecios, y en algunos casos deben presenciar actos de violencia física o verbal hacia otros miembros de su familia.
- Violencia sexual, es decir los contactos o acciones en los que la persona está siendo usada para satisfacer los deseos sexuales del agresor y frente a los cuales no tiene derecho a dar un consentimiento, independientemente de si este emplear o no la fuerza.

Profundizando un poco, y en relación con la violencia recibida por los niños, podríamos decir que el maltrato físico se caracteriza por la acción de un adulto hacia un menor, provocándole a

¹² Cabe aclarar que en la capital del país existen mejores métodos para la recolección de las estadísticas de violencia, por ello, tal vez, el número sea mayor en la misma.

este último daño físico ya sea temporal o permanente (Cabrera, 1977). Los indicadores de este tipo de maltrato son cualquier evidencia física como heridas, golpes, quemaduras, fracturas, toda clase de torturas físicas, asfixia y homicidio infantil. Palacios y Cols (1995) destacan que el maltrato infantil existe cuando “se producen lesiones inusuales según la edad del niño y sus características”. Según la ley colombiana el maltrato físico puede dividirse en agresiones leves o menores, moderadas y severas. Como agresiones leves, se considera el empujar, romper objetos contra el piso o las paredes, patear objetos, golpear al otro con la palma de la mano..., como agresiones moderadas, se toma los casos en los que el agresor deja morados u otras marcas temporales, dolor o molestia emocional por un periodo de 48 horas o más, y que requieren de tratamiento profesional, esto incluye patadas, mordiscos, puños o tirar objetos contra el otro; finalmente, como agresiones severas se encuentran las perturbaciones a largo término de las capacidades físicas, que necesitan de intervención o tratamiento médico, esto incluye las golpizas, el intento o el uso de objetos cortos punzantes o de armas de fuego, las heridas abiertas y los huesos rotos. (Gobierno de Colombia, 2000)

Como maltrato psicológico o emocional, se considera el que atenta contra la integridad emocional del menor, dañando su autoestima, sus habilidades y aptitudes, su capacidad de relacionarse, de expresarse y sentir (Cabrera, 1977). Se caracteriza por la ridiculización y burla que el adulto hace de las habilidades del niño o de los errores que éste comete como parte de su desarrollo, también por la amenaza de abandono o castigo físico y por la exigencia y demandas inapropiadas que el adulto le hace al niño sin tener en cuenta sus capacidades de acuerdo a su edad y desarrollo. El maltrato emocional también incluye aislar físicamente a la persona o impedirle que se comuniquen con otros:

Quemar, esconder o destruir su ropa o sus objetos personales; amenazar con daño, abusar, torturar o matar a las mascotas de la casa para castigar a los niños; manipular con mentiras y contradicciones, asustar con miradas, gestos o acciones. Negligencia: Se habla de negligencia cuándo, dentro de un núcleo familiar, habiendo los recursos necesarios económicos y sociales, no se le provee al niño lo necesario para su sano desarrollo. (Cabrera, 1977, pág. 3-4).

En este tipo de maltrato se incluye falta de alimentación adecuada, falta de cuidados médicos, comportamientos discriminatorios, accidentes domésticos repetitivos, dejar al niño por periodos prolongados sin supervisión adulta, entre otros. Este tipo de violencia es el más frecuente en madres adolescentes y madres cabeza de familia y puede llegar a causar daño o tiene altas probabilidades de causar daño físico, mental, espiritual, moral o de desarrollo social al niño

Por último, el abuso sexual se define como la utilización que un adulto hace de un niño menor de 18 años, para su propia satisfacción sexual e incluye pedofilia, violación, incesto y explotación sexual (Cabrera, 1977). Como principal característica se observa la dificultad para sentarse o para caminar de los niños, así como conductas no correspondientes al nivel de desarrollo motor en que se halle el niño.

El abuso sexual se considera como la imposición o intento de tener relaciones sexuales o cualquier acto sexual contra la voluntad del otro. Incluye: los actos o prácticas sexuales contra la voluntad del otro, cuando el otro no está en sus cinco sentidos o cuando tiene miedo a negarse: lastimar físicamente a la pareja durante el acto sexual o forzarla a tener relaciones sexuales sin protección contra el embarazo y/o enfermedades de transmisión sexual; acusar falsamente a la pareja de actividades sexuales con otras personas; obligar a la pareja o a los niños a ver películas o revistas pornográficas; forzar a la pareja o a los niños a observar al agresor mientras éste tiene relaciones sexuales. (Gobierno de Colombia, 2000)

Además de los anteriores tipos de maltrato, Palacios y Cols (1995) describen otros:

- *Mendicidad*: Se presenta cuando el niño es utilizado para mendigar o el mismo niño inicia dicha actividad por iniciativa propia.
- *Corrupción*: Cuando el adulto promueve en el niño comportamientos antisociales en el ámbito de la agresividad, el robo, la sexualidad y el consumo y el tráfico de drogas.
- *Explotación Laboral*: Cuando un niño es forzado a realizar trabajos para adultos excediendo los límites de lo habitual e interfiriendo con las actividades escolares del menor.
- *Maltrato Prenatal*: Se refiere a todas aquellas conductas que la madre gestante realiza y que son perjudiciales para el desarrollo óptimo del feto, por ejemplo consumo de drogas y alcohol.
- *Síndrome del bebé zarandeado*: El síndrome de bebé zarandeado se define como una forma de maltrato infantil que se refiere al conjunto de daños no accidentales que aparecen en los niños como consecuencia de haber sufrido sacudidas violentas (Diccionario Ilustrado de Términos Médicos, 2004). Debido a que en sus 12 primeros meses el cerebro se encuentra prácticamente en formación, las consecuencias de un fuerte meneo pueden ser devastadoras; los vasos sanguíneos se rompen, se generan hemorragias, y la sangre se acumula en la zona que envuelve el cerebro creando más presión y posiblemente generando mayor daño cerebral (Martínez, 2003). Como consecuencia de este hecho se encuentran “hemorragias retínales en uno o ambos ojos, magulladuras en el cuerpo, fractura de los huesos largos y las costillas, trastornos leves del aprendizaje, dificultades de coordinación, cambios de conducta, discapacidades cognitivas, dificultades para alimentarse, disturbios visuales... discapacidades mentales profundas y de desarrollo, trastornos epilépticos, parálisis, ceguera, hidrocefalia o algún estado vegetativo permanente” (Bauza, 2004).
- *Síndrome de Munchausen*: Se caracteriza por la necesidad de hospitalización y/o tratamientos médicos debido a sintomatología que no puede atribuirse médicamente a ninguna enfermedad; estos síntomas físicos patológicos son causados por los adultos responsables del niño y desaparecen cuando el menor es alejado de su familia.
- *Maltrato institucional*: Son todas aquellas situaciones que se dan en centros de atención y cuidado de los niños, en los que por acción u omisión no se respetan los derechos básicos de los menores.
- Factores de Riesgo para el Maltrato Infantil. Los factores que se consideran de riesgo para el maltrato infantil son muy diversos, al igual que los diferentes criterios que se combinan para su definición. (Palacios y Cols, 1995, págs. 179-183).

Este tipo de violencia ocasionado en el seno de la familia, puede ser causada por varios factores, y según Herrera (2001) se pueden dividir en cuatro grupos:

- Las causas psicológicas. Entre ellas encontramos los celos, ya sean dentro de la pareja de progenitores por terceras personas, entre padres e hijos, entre hermanos,... pero principalmente sufridos por los hombres. Estos suelen imponer su autoridad sin importarle respetar o no los derechos de la mujer o de los hijos. El alcoholismo también es una de estas causas psicológicas, generalmente en el padre de familia que cambia comportamiento al estar ebrio, agudizándose las respuestas violentas. El inicio del consumo de drogas por parte de los hijos, que culpan a sus padres de su situación, también puede provocar violencia entre los progenitores. Contraer matrimonio muy jóvenes, dificulta el completo desarrollo físico y psicológico de la pareja, y se traduce, en muchas ocasiones en una baja capacidad de autocontrol y de tolerancia, además de en la evasión de las responsabilidades familiares.
- Las causas psico-sociales se ocasionan por la falta de canales de comunicación entre la familia y, por ello, de estrategias para la resolución de problemas. Esto lleva a, como ya vimos, la resolución violenta de los mismos a través de agresiones verbales o el maltrato físico. Si además añadimos el hecho de que existe la posibilidad de que haya miembros de la unidad familiar que no saben expresar sus ideas de una forma educada, utilizando un lenguaje agresivo y acusatorio, nos encontramos con otra fuente de peleas, tanto verbales como físicas. La falta de tolerancia y de interés o capacidad de comprender los comportamientos de los demás también produce situaciones tensas en las familias.
- Una de las causas fisio-biológicas más habitual es la falta de dinero la alimentación de la familia, que ocasiona discusiones y tensiones entre los progenitores, desestabilizando el ambiente familiar y propiciando maltrato entre ellos y/o hacia los hijos.
- Por último, las causas a nivel socio-cultural tienen su principal origen en las diferencias sociales, por ejemplo entre los miembros de la pareja, ocasionando malentendidos, sumisión, sentimientos de inferioridad/superioridad,...

Otras causas que pueden propiciar la violencia intrafamiliar es la presencia de padres con antecedentes de privación psico-afectiva y/o maltrato:

- Hijos percibidos como indignos de amor.
- Existencia de crisis familiar.
- Familia nuclear aislada de los recursos básicos de apoyo.

En cualquier caso, todas las causas de violencia tienen efectos dentro del núcleo familiar y fuera de él, cómo la desintegración de la familia, el esparcimiento de los miembros que la componen o cambios en los comportamientos y actitudes de éstos. Estos efectos, se pueden clasificar en psicofísicos y psicosociales:

Los efectos psicofísicos son aquellos que producen cambios psíquicos o físicos, entre los primeros podemos encontrar la desvaloración, la baja autoestima o estrés emocional, producido por las tensiones que produce el maltrato; y entre los segundos moretones, heridas, fracturas y quemaduras entre otras.

Los efectos psicosociales son todos los que producen algún tipo de exclusión y violan los derechos fundamentales del adulto o del menor. Estos, a su vez se dividen en internos, que generan la marginación, la exclusión y la violación de los derechos fundamentales de la mujer y de los niños; y externos, que se manifiestan a través de hechos cuyo ámbito es diferente al de la familia afectada como las relaciones maritales tempranas, la prostitución, la drogadicción, la delincuencia juvenil y el gaminismo.

3.7. MALTRATO INFANTIL

El maltrato infantil nace con el ser humano, es tan antiguo como la humanidad, y un problema universal. A este respecto, Manterola (1992) afirma que el maltrato a los niños no es un mal de la opulencia, sino una enfermedad de la sociedad. El maltrato infantil se ha convertido en un problema al que actualmente se enfrentan las diferentes disciplinas implicadas en su abordaje, puesto que no se presenta en forma aislada sino que involucra una gran variedad de factores biopsicosociales.

Durante siglos la agresión dirigida al menor ha sido justificada de diversas formas, se les ha sacrificado para agradar a los dioses o mejorar la especie o bien como una forma de imponer disciplina. En la historia encontramos mitos, leyendas, y descripciones literarias referentes a la actitud de exterminio y maltrato hacia los menores. Cabe aclarar que éstos mitos y leyendas no se deben tomar como hechos históricos de maltrato, sino como relatos, que gracias a su valor simbólico, proveen tanto a la niñez como a los adultos de ejemplos en los que los deseos prevalecen, se obtiene la victoria, sobre todo los rivales o se destruye a los enemigos. En la mitología se relata que Saturno devora a su progenie y que Medea mata a sus dos hijos para vengarse de Jasón. En la Biblia se relata el caso de Abraham, quien estuvo a punto de sacrificar a su hijo Isaac, así como la matanza de los inocentes ordenada por Herodes.

400 años a.C., Aristóteles decía que un hijo o un esclavo son propiedad, y por lo tanto nada de lo que se haga con ellos es injusto. En el s. IV d.C., en la antigua Grecia, las niñas eran sacrificadas, en tanto que en Jericó los niños eran empotrados en los cimientos de las murallas, los muros de los edificios y los puentes para, supuestamente fortalecerlos. En América se practicaban correctivos a los niños como pincharlos con púas de maguey, hacerlos aspirar humo de chile quemado, quemarles el pelo, adjudicar, largas jornadas de trabajo. Un rey de Suiza llamado Aun sacrificó a nueve de sus diez hijos con el afán de prolongar su vida. El infanticidio también fue una forma de eliminar a los niños con defectos físicos, por ejemplo, durante el nazismo se ordenaba matarlos con el fin de alcanzar la supuesta pureza de la raza, y en algunos países como China esta práctica se usaba para controlar la natalidad.

En algunos cuentos escritos para niños y niñas se describen el miedo y los sufrimientos que sobrellevaban algunos personajes. Según Bettelheim:

Los mensajes transmitidos a través de los cuentos de hadas hablan sobre diversos temas: la inevitabilidad de la lucha contra las dificultades de la vida es parte intrínseca de la existencia humana; pero si no huye, sino que se enfrenta a las privaciones

inesperadas y a menudo injustas, llega a dominar todos los obstáculos saliendo victorioso. (Bettelheim, 1980, pág.10).

Por otro lado también brinda información valiosa sobre los cambios, temores y angustias de los seres humanos y ayuda a formar la personalidad de los niños y las niñas. Ejemplo de esto son Hansel y Gretel, quienes encerrados en una jaula esperan que una bruja les alcance la comida para engordarlos antes de comerlos o el sometimiento de Caperucita, hija de una madre filicida que la mandó al bosque sabiendo que un lobo podría atacarla; o la impotencia de la Cenicienta que pasaba de ser sirvienta de su madrastra y hermanas a casarse con un príncipe, así como el terror de Piel de asno que debió huir de un padre incestuoso, o Blancanieves entregada por su madrastra a un cazador para que la abandonara en el bosque y cuyo corazón debía ser entregado a la reina en un cofre para probar su muerte.

Edipo, siendo bebé, no solo estuvo destinado a perecer por abandono en un bosque, sino que según una de las leyendas, sus tobillos fueron perforados para sujetarlo. Por otro lado se encuentra el mito bíblico que relata la historia de Abraham, quien fue abandonado en una cueva por su madre que acababa de parirlo. El bebé corría el riesgo de ser sacrificado por la matanza organizada por Nemrod contra todos los varones recién nacidos en su reino, temiendo el nacimiento de quien desmentiría su religión y triunfaría sobre él. Krishna (la octava encarnación de Visnú) compartió el mito: sobrevivió a una matanza organizada por su tío Kamsa, también temeroso de perder su reino por causa de un recién nacido que habría de sustituirlo.

Carlomagno fue perseguido y maltratado durante su niñez por sus hermanos mayores y debió huir a España, y Sigfrido, en la primitiva mitología germánica, en tanto hijo incestuoso de dos hermanos (Siglinda y Segismundo) fue encerrado bajo tierra y criado por gnomos. Otro caso similar es el de Rómulo y Remo, hijos de la princesa Rea Silva y el dios Marte, siendo herederos al trono, fueron colocados en una canasta y lanzados al río Tiber para que se ahogaran, por su tío abuelo Amulio, quien era el rey en ese entonces; la canasta llega cerca de la desembocadura del río, donde una loba los rescata y se encarga de amamantarlos, hasta que Fáustulo, un criado fiel a su abuelo Numitor los lleva vivir con él. La historia narra que siendo ya adultos, propician una revuelta contra Amulio y restauran en el poder a su abuelo, posteriormente, deciden fundar una ciudad y en una disputa Rómulo asesina a su hermano.

Pasando a la literatura contemporánea, Margaret Lynch en Herrera, Sánchez y Santana, (1988) describe casos de maltrato mencionados por el médico griego Soranus en el siglo II, en tanto que otros fueron identificados en los siglos XVII, XVIII y XIX. El caso de Mary Ellen (1874) es uno de estos ejemplos, puesto que era cruelmente golpeada y maltratada por sus padres adoptivos, hecho por el cual sus vecinos decidieron llevarla a los tribunales, pero tuvo que ser representada por la Sociedad Protectora de los Animales al no existir una instancia legal que le defendiera. A raíz de este suceso surge en Nueva York la primera sociedad para la prevención de la crueldad en los niños, dando pie a la posterior creación de sociedades semejantes en varios países.

No obstante, el síndrome del niño golpeado fue descrito por primera vez hasta 1868 por Ambrosie Tardieu, catedrático de medicina legal en París, luego de realizar las autopsias de 32 niños golpeados y quemados. Caffey (1946) describió la presencia de hematomas subdurales

asociados con alteraciones radiológicas de los huesos largos en los niños. Kempe y Silverman (1962) hablan del síndrome del niño golpeado, en base a las características clínicas presentadas por los casos que ingresaban al servicio de pediatría del Hospital General de Denver (Colorado, Estados Unidos). Este concepto fue ampliado por Fontana al indicar que estos niños podían ser agredidos no sólo en forma física, sino también emocionalmente o por negligencia, de modo que sustituyó el término de golpeado por el de maltratado, y desde entonces se ha publicado una serie de artículos sobre el concepto que trata de abarcar las diferentes modalidades que existen en cuanto a la acción de lesionar un niño. Palacios y colaboradores (1995) aclaran que cuando se habla de maltrato infantil nos referimos a un fenómeno de difícil definición debido a la complejidad y multi-causalidad del mismo. A maltrato Infantil se le considera un problema de tipo social, por lo cual su definición se encuentra subordinada a la mirada de diferentes disciplinas, Por ejemplo, para el trabajador social su definición se basará en términos del contexto socio-económico; el abogado la abordará desde elementos jurídicos y lo que implica la violación de los derechos de los niños; el médico se centrará en las implicaciones físicas, que acompañan el maltrato; el psicólogo lo definirá en términos de las consecuencias psicoafectivas que resultan del mismo. Palacios (en Cabrera (1997) sostiene, además, que es muy difícil definir el maltrato infantil debido a la heterogeneidad del fenómeno en aspectos como, la noción de maltrato, los criterios de clasificación, las causas, y consecuencias, entre otros.

En el afán de realizar un análisis riguroso que permita una aproximación conceptual al fenómeno del maltrato se cree pertinente registrar las tres explicaciones sobre el maltrato infantil que da Gamarra:

- Las Teorías Intraindividuales: Explican la violencia y el maltrato en términos de las características de personalidad del individuo; desde esta perspectiva se señalan factores como psicopatologías, anormalidades, aberraciones y adicciones como desinhibidores de las tendencias agresivas y violentas de los adultos que maltratan a los menores.
- Las Teorías Psicosociales: Examinan el entorno social del individuo, interacciones con otros individuos, grupos y organizaciones. Atribuyen el fenómeno del maltrato infantil a las situaciones que se generan en procesos de aprendizaje y socialización, en el estrés estructural de las comunidades dónde se evidencian violencias sociales y políticas, en relaciones particularmente frustrantes.
- Las Teorías Socioculturales: Enfocan su explicación desde niveles más amplios como las estructuras sociales, el modelo económico, las instituciones y sus normas y en general las creencias, condiciones y valores de la cultura. Desde este punto de vista el maltrato infantil puede surgir como expresión de organizaciones familiares, escolares y comunitarias que se encuentran atascadas en estados crónicos. (Gamarra, 2002, pág. 188).

Hoy en día se entiende el maltrato infantil, no como un hecho aislado o un hecho histórico, sino como el producto de las prácticas de socialización coercitivas, ejercidas por padres y/o cuidadores, que se llevan a cabo como un método que se cree eficaz para corregir comportamientos indeseables.

El maltrato infantil es un fenómeno que se encuentra inmerso en nuestra sociedad y cada día el índice de niños víctimas de maltrato infantil son más altos, los cuáles indican que se necesitan unas rápidas y efectivas medidas de actuación para prevenir, proteger y brindar ayuda a esta población golpeada por la violencia.

Desde hace algún tiempo los estamentos nacionales e internacionales han producido una serie de leyes y acuerdos, los cuales están en miras de proteger la integridad física, emocional, y el buen desarrollo de los menores. Sin embargo el índice de atropellos y violaciones en contra de la integridad física y el buen desarrollo físico-emocional de los niños cada día aumenta, y aunque existe una legislación para proteger a los menores, ésta muchas veces ni se conoce en sitios marginados o simplemente se infringe la ley por el hecho de tener unas creencias y valores que les hace actuar de manera violenta en contra de los niños, seres indefensos que merecen todo el cariño y el respeto para que más adelante sean el futuro de un país golpeado por la pobreza.

En resumen podríamos decir que el maltrato infantil tiene múltiples causas, se presenta y se manifiesta en muchos ámbitos, sus actores son numerosos y no sólo forman parte de nuestra cultura sino que a su vez, el maltrato infantil es una práctica universal, que puede reconocerse en todas las sociedades, de todos los tiempos. Es así que, aunque el menor reaccione frente a la opresión, al maltrato y otros atropellos que ejercen los adultos en su contra, existe una debilidad marcada y manifiesta ante el poder, es cómo si los niños estuvieran atados y vendados a la voluntad y al desigmo de sus mayores y autoridades.

Existen cuatro factores que se interrelacionan para producir maltrato y a su vez niños y niñas con las siguientes características constituyen grupos de alto riesgo de ser víctimas de maltrato infantil (Kempe, 1962 y Cabrera, 1977):

- Niños no deseados.
- Niños con alteraciones de desarrollo.
- Niños desagradables físicamente y/o con llanto chillón.
- Niños con quienes no se logró restablecer el vínculo afectivo.

Hay diferentes factores culturales como la tolerancia frente al maltrato, ignorancia frente a las diferentes situaciones que contribuyen a complejizar el problema, el cual siempre se presenta como la interrelación de algunos de los anteriores factores.

Otro factor de vital importancia que sirve como predisponente en el maltrato infantil son los episodios de tensión, ya sea aguda o crónica, y esta viene determinada, en grado sumo, por la calidad del cuidado de los niños; por ejemplo la enfermedad de la familia, sobre todo si es crónica, lleva con seguridad el maltrato infantil. Puede ser que el niño enfermo haga difícil la definición de dónde comienza la enfermedad y dónde comienza el maltrato. El menor en un entorno adverso que padece, por ejemplo, diabetes, y requiere de la atención esmerada de los padres, puede resultar descuidado. Estos niños presentan unas crisis en repetidas ocasiones, y a menudo es difícil saber si su diabetes es rebelde, o si su cuidado es deficiente. También existen diferentes tipos de tensión marital, la cual puede estar influyendo directamente en el maltrato que se les dé a los menores. Estas tensiones pueden ser emocionales, psiquiátricas o

consecuencias de la separación o el divorcio; algunas veces estos aspectos se originan por las dificultades económicas o el desempleo, por la deficiente comunicación que se presenta en la pareja o por diferencias de carácter y así la inseguridad de los padres los hace intolerantes ante la natural trasgresión de la infancia, ocurriendo finalmente el maltrato infantil.

Otro factor que anteriormente se mencionaba, pero que no se amplió, es el estrés situacional que se presenta en una familia, el cual puede desencadenar el maltrato infantil, se supone que los factores de estrés situacionales derivan de los siguientes cuatro componentes:

- Relaciones entre padres: Segundas nupcias, disputas maritales, padrastros cohabitantes, o padres separados solteros.
- Relación con el niño: Espaciamiento entre nacimientos, tamaño de la familia, apego de los padres al niño y expectativas de los padres ante los niños.
- Estrés estructural: Malas condiciones de vivienda, desempleo, aislamiento social, amenazas a la autoridad, valores y autoestima de los padres.
- Estrés producido por el niño: Niño no deseado, niño problema, niño difícil de disciplinar, que no controle esfínteres, a menudo enfermo, físicamente deforme o retrasado.

Las posibilidades de que estos factores de estrés situacionales desemboquen en el maltrato infantil o el abandono determinan la relación padres-hijo, y dependen de ella ya que una relación segura entre éstos amortiguará cualquier efecto del estrés y proporcionará estrategias para superarla, a favor de la familia. En cambio una relación insegura o ansiosa no protegerá a la familia que esté bajo tensión; la sobrecarga de acontecimientos, como las discusiones o el mal comportamiento del niño, puede generar diversos ataques físicos o emocionales. Lo anterior tendrá un efecto negativo en la relación existente entre los padres y el hijo y reducirá, a largo plazo, los efectos amortiguadores aún más. Así se establece un círculo vicioso que, a la larga, genera una sobrecarga sistemática y en la cual el estrés constante ocasiona agresiones físicas reiteradas, la cual conlleva a situaciones repetitivas que se podrían calificar como el espiral de la violencia. De aquí se concluye que la relación padres-hijo debería ser el punto de partida y de concentración para el trabajo efectivo en torno a la prevención, tratamiento y manejo del maltrato y abandono infantiles. Es en este preciso nivel en donde los profesionales de la pedagogía podemos aportar una contribución significativa.

Castro de Restrepo, en su artículo *Maltrato Infantil*, hace un análisis sobre las principales características de los padres que pueden indicar una falla de ajuste entre la madre y el hijo, incrementando así la presencia del maltrato:

Desde el punto de vista de la personalidad, se creía que los padres maltratantes padecían de psicosis y era esta patología el factor principal de la presencia del maltrato. Se menciona que los padres que han sido víctimas de maltrato en su niñez, tienden a desarrollar las mismas pautas de crianza con sus hijos, porque esa es la imagen de padres que ellos conocen desde niños, sin embargo no se pueden etiquetar a estos padres, pues no siempre ocurre que los padres maltratantes hayan sufrido de maltrato en su niñez por lo cual caeríamos en el error de estigmatizar y generalizar. (Castro, 1995, pág.55).

Las principales consecuencias emocionales y psicológicas en maltrato infantil son niños inseguros, intimidados ante lo que les rodea, que además pueden presentar:

- Baja autoestima, que pueda reflejarse a lo largo de toda la vida.
- Depresiones leves y severas, caracterizados por tristeza, angustia, desesperación que pueden llevar al suicidio.
- Timidez extrema, característica de las personas introvertidas, con actitud derrotista.
- Conductas antisociales como propiciar discusiones con compañeros, padres y maestros que conllevan episodios de agresividad.
- Disminución de la capacidad para comprender los procesos de aprendizaje.

Fuentes puntualiza que, además:

El entorno de un niño maltratado se caracteriza por un número de factores que impiden que la capacidad del niño para aprender y comprender se desarrolle. Para un niño normal y bien cuidado, el mundo es un lugar predecible, cuando el niño presenta alguna molestia, tiene hambre, frío o se siente mojado y llora, la madre hace algo para aliviar las molestias, de este modo el niño aprende que hay cosas que son predecibles y que puede hacer que sucedan. Lo contrario sucede para la mayoría de los niños víctimas de maltrato infantil, cuyos padres tienden a preocuparse más por sus propias necesidades que por las del menor. Un niño que siente afecto seguro estará más propenso a investigar y explorar el entorno. Si la curiosidad natural de un niño se ve restringida y limitada entonces no es de sorprenderse que su capacidad para aprender también se vea limitada. (Fuentes, 1977, pág. 85).

Los niños maltratados crecen en entornos donde existe poco o nada de estímulo y apoyo cognitivo, en la mayoría de los casos los niños maltratados fracasan y por consiguiente se les castiga. Brownne y Saqi, en Fuentes (1977), indican que los niños maltratados tienen niveles más bajos de inteligencia y presentan retraso en el lenguaje, producto de estilos patológicos de los padres-hijos, los cuales se establecen de manera temprana en la relación. También Green, en Fuentes (1977), señala que los niños maltratados se muestran muy a menudo tristes y deprimidos, tienen conceptos pobres de sí mismos, en ocasiones hiperactividad, sus problemas de agresividad, ocasiona disturbios en sus relaciones sociales con pares y adultos.

3.8 VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y MALTRATO INFANTIL EN COLOMBIA

Colombia, al ser un país pluriétnico y pluricultural, se convierte en un lugar donde la convergencia de creencias y actitudes hacia la vida lo proveen de unas características específicas, dónde se puede obtener una riqueza enorme o un gran conflicto. La historia de nuestro país esta matizada por numerosos hechos violentos, entre los que se encuentran desde guerras civiles y desacuerdos políticos, pasando por asesinatos, golpizas e intimidación. Sin excluir el papel que ha representado el conflicto armado en nuestro país, el éxodo de campesinos hacia las ciudades y el impacto social de este hecho, parece ser que hasta hace poco

la mirada del gobierno, y de nosotros mismos, se centraba en las expresiones de violencia más notorias, en aquellas que aparecen en los periódicos y en el noticiero, sin mirar hacia dentro, sin reflexionar sobre nosotros mismos y nuestra sociedad. Colombia es un país que, de cierta manera, se encuentra atravesando un periodo de violencia generalizada, en el que los hermanos se agreden mutuamente por diferencias de ideales y los campesinos tienen que salir huyendo de sus casas; convivimos con un conflicto que pretende mejorar las condiciones de vida de las personas pero que en realidad ha contribuido a acrecentar los índices de pobreza y desempleo. Las expresiones de pobreza han permeado todos los niveles de nuestra sociedad, llegando incluso hasta su misma base, la familia. Es allí, donde estudiosos de la cultura dicen que reside la misma esencia de lo que somos, dónde los valores y actitudes se presentan a las nuevas generaciones y son ellos los encargados de ponerlos en práctica.

Hasta hace poco, el que un hombre golpeará su esposa se veía como algo natural, era considerado como un derecho del marido el corregir, no sólo a su cónyuge sino también a sus hijos e hijas cuando a criterio de él, éstos cometían alguna falta, o se comportaban de manera inapropiada. Ojeda y Ordóñez (1995) en un estudio realizado para Profamilia, revelan que en Colombia el 19% de mujeres han sido golpeadas (por lo menos una vez) por sus esposos o compañeros, el 33.2% ha sido insultada y humillada, y el 5% forzada a tener relaciones sexuales. Igualmente la Organización Mundial de la Salud (1993) señala que entre el 50 y 80% de las mujeres reportan haber sido víctimas de alguna forma de maltrato (físico, sexual, psicológico) y entre el 70 y 90% de los casos sus agresores son parientes cercanos.

Según un estudio del Departamento Administrativo de Bienestar Social (2005):

En 1999 se reportaron 62.123 casos de lesiones por violencia intrafamiliar, de los cuales el 81% de las víctimas fueron mujeres; en el mismo año, el porcentaje de mujeres afectadas en casos de violencia conyugal fue de 91%. Para el año 2000, en Bogotá, se atendieron 19.238 casos de violencia intrafamiliar, lo que equivale a un promedio mensual de 1603 casos. (Dabs, 2003, párr. 17).

Lemaitre (2001) indica que en el año 2001 fueron reportados a la Fiscalía General de la Nación 120.596 casos de violencia intrafamiliar, a diferencia del año 2000 en el que el número reportado de casos fue de 49.883; para octubre de 2002, la cifra de este año iba en 78.154 casos reportados. El mismo artículo revela las cifras del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses; se reportaron para el año 2000, 68.000 casos, en tanto que para el 2001 se recogieron 69.681 denuncias.

Otro estudio del Centro de Derechos Reproductivos (2010) muestra que sólo el 27% de las víctimas de violencia doméstica reportan los casos ante las autoridades competentes, y establece que una estimación más exacta sería multiplicar las estadísticas por cuatro.

El Instituto de Investigación y Desarrollo en Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia Social (2005) de la Universidad del Valle, realizó una investigación con el propósito de estudiar la forma de disminuir los efectos de la violencia en Colombia. En ella refiere que aunque el tipo de violencia más publicitado, la violencia política genera más de 1.500.000 desplazados al año, sólo representa entre el 20 y 30% del total de muertes violentas (Aupec-

Univalle, 2004). Sin embargo, según el estudio, lo que hace crítico el fenómeno de la violencia es otro tipo de violencia de orden social y económico como la intrafamiliar, la sexual, la pasional, el maltrato infantil, el maltrato a la mujer o lesiones personales.

Esto demuestra que la violencia intrafamiliar está presente en un gran porcentaje de hogares colombianos, siendo un componente importante el maltrato verbal o psicológico; el hecho de ignorar a la persona, humillarla, hacerle creer que es menos, o que tiene la culpa de todos los problemas que ocurren a su alrededor es considerado como un hecho violento.

4. Trabajo de campo



Imagen 11. TORRES, Y. (2010). Comunidad educativa durante el Encuentro de la canción [Fotografía de la autora]

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El estudio de campo en el que vamos a basar nuestra investigación, está ubicado en Floridablanca. Esta localidad es la tercera en importancia dentro de su departamento (Santander, en el noreste de Colombia) y cuenta con 263.095 habitantes y una extensión de unos 97 kilómetros cuadrados. En la actualidad es conocida por sus obleas, el turismo, sus parques y centros comerciales, y por una cuidada educación¹³ y sanidad, siendo muestra del progreso en la zona en los últimos años. Su población pertenece (en su mayoría, 92%) a los estratos 1 a 3, es decir a clases muy humildes. (Wikipedia http://es.wikipedia.org/wiki/Floridablanca_%28Santander%29).

El Colegio Isidro Caballero Delgado, de carácter oficial y naturaleza pública, tiene jornada diurna y nocturna y recibe este nombre en homenaje al educador Isidro Caballero Delgado, que además fue dirigente sindical y político, y desapareció el 7 de febrero de 1989 en el municipio de San Alberto (César, Colombia). El colegio inicia labores con 175 estudiantes, ocupando el salón comunal en el cual, actualmente, está la planta física, y anexo al Colegio José Elías Puyana de Floridablanca. En 1992 se crea la jornada nocturna y el 24 de marzo de 1994 se independiza del Colegio José Elías Puyana, siendo nombrado en propiedad como rector de la institución al Lic. Limberto Rodríguez Manchego. En 1996 se gradúa la primera promoción de *Bachilleres Técnico Comercial* y se realiza el Convenio SENA – MEN. En 2002, se obtiene una nueva aprobación de estudios de las tres jornadas mediante la resolución N° 12459 de Octubre 28 de 2002 desde la Gobernación de Santander. De esta forma se integraron al Colegio Isidro Caballero Delgado las sedes de La Castellana (Sede B), Fundesan (Sede C), Fe y Alegría (Sede D) y Las Villas (Sede E1 y E2). Unos años más tarde, se aprueba el colegio en la Modalidad de *Bachiller Técnico Comercial*, según Resolución N° 0651 del 17 de Octubre del 2007 expedida por la Secretaría de Educación Municipal. Se firma un convenio interinstitucional con la Tecnológica Fitec para ofrecer la posibilidad a los estudiantes de continuar con los ciclos propedéuticos.

En la actualidad el Colegio Isidro Caballero Delgado es una institución educativa oficial, que ofrece el servicio de educación formal a niños, niñas, jóvenes y adultos en los niveles de Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Técnico Comercial. Además, orienta su labor a la formación de personas trascendentes, capaces de desempeñarse en la vida de manera integral, competentes en el campo laboral, que afronten con decisión los desafíos y cambios de la sociedad actual, comprometidos con la construcción de una cultura de paz, justicia y equidad, mediante la vivencia de la democracia, la tolerancia, la solidaridad y el desarrollo de la ciencia, para el bienestar de la sociedad y el mejoramiento de su calidad de vida.

Su visión como centro, se caracteriza por tener una infraestructura, un desarrollo curricular y administrativo que responde a las necesidades humanas, socioeconómicas y de competencia

¹³ Ya en 1917, Floridablanca recibió el premio departamental por ser el municipio con mayor porcentaje de escolarización del mismo. Además, desde la década de los 90 del s. XX cuenta con la Casa de la Cultura Piedar del Sol, la escuela de música Luis Francisco Adarme y el Museo Arqueológico Regional Guane.

laboral de la población atendida: hombres y mujeres con gran sentido de identidad personal, institucional y comunitaria, comprometidos con los valores humanísticos e investigativos y con las exigencias de la sociedad en la cual están inmersos. La población escolar cuenta con una modalidad media técnica que intenta responder a sus intereses, aspiraciones y proyectos personales, intelectuales, empresariales y ciudadanos. Cuenta con un equipo humano altamente calificado y dedicado a su labor en el desarrollo de proyectos en las diferentes áreas del conocimiento cómo es la feria empresarial.

Puesto que el objetivo principal de esta investigación era disminuir los índices de violencia en el centro, se realizó un estudio previo sobre la presencia de la misma en la vida de los alumnos y sus familias, para lo que se realizaron diversas encuestas y estudios:

- Estudio socio-económico y familiar del centro educativo.
- Encuestas sobre la violencia intrafamiliar en el centro educativo, dirigidas a padres de familia y alumnos.
- Encuesta sobre la violencia en el centro educativo, dirigida a los alumnos.
- Encuesta sobre la implementación del proyecto, dirigida a padres de familia.

4.1.1 ESTUDIO SOCIO-ECONÓMICO Y FAMILIAR DEL CENTRO EDUCATIVO

Contamos en el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional), con un estudio socio-económico familiar, aplicado a una muestra de esta población que será un soporte muy importante para esta investigación. Conocer el aspecto familiar de los estudiantes del centro educativo, la situación laboral y económica de sus hogares, su entorno social, la seguridad del barrio, sus gustos, adicciones, nos permite realizar un análisis detallado y nos lleva a conocerles en profundidad, a entender sus problemas y cómo éstos afectan a los estudiantes en su desarrollo personal, en su comportamiento y en el clima escolar. Para realizarlo se tomó una muestra de 239 estudiantes de los grados 6º y 7º, con las siguientes preguntas:

- Formación de la familia
- Situación laboral del acudiente
- Aspecto sociocultural:
 - Ingresos económicos de la familia
 - Nivel de estudios del padre
 - Nivel de estudios de la madre
 - Procedencia de la familia
 - Motivo del traslado
 - Ubicación y propiedad de la vivienda
- Entorno social
 - ¿Cree que hay delincuencia en su barrio?
 - ¿Ha observado paramilitarismo en su barrio?
 - ¿Ha observado guerrilla en su barrio?
 - ¿Ha observado venta de estupefacientes en su barrio?
 - Considera que la seguridad de su barrio es...

- Frecuencia del consumo del alcohol en la familia.
- Consumo de sustancias alucinógenas en la familia.

Una vez observados los resultados¹⁴, podemos concluir que:

- En cuanto a la situación de las familias, éstas están conformadas por padre, madre e hijos en solo un 53% de los casos, frente al 47% que incluye hogares constituidos por madrastras, padrastros, padres solos o madres solas u otra persona. Las madres cabezas de familia son un 21%.
- El padre es empleado en un 76% y las madres en un 65%, pero los ingresos familiares en un 61% son de un salario mínimo o menos, lo cual es un indicador de las dificultades económicas. Por testimonios se conoce que generalmente las ocupaciones de los progenitores son en la venta ambulante u oficios varios.
- Analizando el nivel de estudios, este arroja que un 50% de los padres tienen estudios de primaria o ningún grado escolar, siendo apreciablemente más bajo el nivel educativo en las madres con un 68% de primaria o ninguna grado de escolaridad. En general se tiene un bajo nivel de estudios, lo que muestra una relación clara entre bajo nivel de estudios y el nivel de ingresos bajos.
- El entorno social y cultural se indagó por medio de preguntas sobre lo que observan en la comuna, lo que arrojó los alarmantes resultados de un 65% de delincuencia. Igualmente se hizo evidente la presencia del paramilitarismo con un 21% y de la guerrilla con un 7%. Además sólo el 18% considera que la seguridad del entorno es buena. Un 52% manifiesta haber visto venta de estupefacientes en lugares aledaños a sus residencias. Se concluye que existe una influencia negativa en el entorno en que habitan nuestros estudiantes contribuyendo negativamente en su proceso de formación.
- En cuanto a problemas del entorno familiar se eligieron dos variables: consumo de alcohol y de sustancias alucinógenas. Los resultados son preocupantes para el equipo de investigador, ya que a través del estudio se evidenció que la frecuencia de consumo de alcohol es alta y el consumo de alucinógenos por parte de familiares es de un 19%, lo cual se convierte en otro factor negativo al que están expuestos los estudiantes en su desarrollo personal.

4.1.2 ENCUESTAS SOBRE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

Desafortunadamente la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil se han esparcido por el territorio nacional, llegando a tener presencia en los municipios, donde las características de población urbana y rural, se fusionan para generar aspectos específicos de la municipalidad. Tal es el caso de Floridablanca, ubicada en el departamento de Santander (Colombia) con 254,683 habitantes, y una extensión aproximada de 97 kilómetros cuadrados. Aquí los índices de violencia intrafamiliar son muy altos, aunque vemos la participación muy acertada de la casa de la Justicia, con un programa de CIAPE, (Comité de atención a los Conflictos en los Planteles educativos). Por ello, y para valorar la presencia de estos tipos de violencia en los hogares de los

¹⁴ Se pueden consultar todos los resultados en el Anexo 7.2.

alumnos de nuestro centro, se realizó una encuesta a los padres de algunos alumnos con más dificultades y a los alumnos de sexto grado de Educación Básica Secundaria.

ENCUESTA SOBRE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR DIRIGIDA A LOS PADRES DE FAMILIA

Con el propósito de argumentar el diagnóstico de esta investigación se planeó una reunión con algunos padres de familia de los estudiantes que han presentado más dificultades y que afectan de una u otra manera el clima institucional. Después de un breve diálogo con algunas madres y padres y expuesta la situación del porqué se hace necesario la participación más directa de estos padres en la institución, y cómo es que ellos deben ir de la mano en la formación colegio-familia, por parte de la coordinadora del centro educativo, se repartió una encuesta individual con las siguientes preguntas y de las que se obtuvieron los siguientes resultados:

- *¿Cómo se agreden nuestros hijos?* En esta pregunta se puede determinar el grado de agresividad que tienen hijos de los padres y madres encuestados. El 38% de ellos respondió que los hijos demuestran su agresividad pegándole a los demás, el 31% siendo groseros verbalmente. Con porcentajes más bajos se encuentran ser desobedientes (13%) y el mal genio (6%). Tan solo el 13% afirman que sus hijos no pelean.
- *¿Cuáles son las situaciones más agresivas que manifiestan sus hijos?* En cuanto a las manifestaciones de agresividad, las más frecuentes son ser grosero física o verbalmente (50%) y siendo desobedientes (25%). Con una menor frecuencia, las manifestaciones de agresividad que reportaron los padres encuestados son llorar (17%) y poner apodos (8%).
- *¿De qué manera ustedes como papás controlan las situaciones?* La gran mayoría de los padres que respondieron la encuesta tienen como manera de controlar la situaciones castigando a sus hijos restringiendo el acceso a los que más les gusta, solo el 34% de ellos piensa que la mejor manera para controlar una situación difícil es hablando o dándoles consejos.
- *¿Hay violencia entre hermanos, padres y familiares que conviven en casa?* A esta pregunta un tercio respondió que nunca, un tercio que a veces y otro tercio que habitualmente.
- *¿Qué desencadenan la violencia que ellos viven?* Las principales razones para desencadenar la violencia entre los hijos de las personas encuestadas están referidas a la agresión de otras personas, las situaciones en el hogar y los compañeros de estudio, cada una con el 23%. A estas situaciones las siguen los programas de televisión oriental (15%), el temor de Dios y la falta de autoridad con el 8% cada una.
- *Describo porqué mi hijo tiene ese comportamiento en mi casa o en la Institución.* La mayoría de los padres encuestados (58%) está de acuerdo con que falta un mayor compromiso por parte de ellos para corregir el comportamiento negativo en el momento oportuno, para implementar normas o formar en valores que conlleven al respeto por los demás. Por otra parte razones como ser consentido, creer que siempre tiene la razón, que el padre quite la autoridad a la madre, falta de principios en el colegio o que permanece mucho tiempo solo, son las otras descripciones que hacen los padres de familia del comportamiento de los niños y que tienen un porcentaje mucho más bajo que la razón principal.

- *¿Qué sugiere o herramientas considera para que mi hijo cambie de actitud?* Dentro de las sugerencias de los padres para que sus hijos cambien de actitud se encuentran el seguimiento constante de los comportamientos y actitudes con un 47% seguido de tener conversaciones en las que se haga caer en cuenta de que esos comportamientos son indebidos; el amor, la oración y el castigo son otras herramientas sugeridas pero con unos porcentajes bajos.

ENCUESTA SOBRE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR DIRIGIDA A LOS ALUMNOS

Para tener una visión más exacta de la violencia intrafamiliar, se realizó una encuesta a los alumnos de sexto grado de Educación Básica Secundaria con la que pretendíamos responder a las siguientes preguntas:

- ¿Los estudiantes han sido maltratados físicamente?
- ¿Han sido agredidos verbalmente, reciben insultos y humillaciones?
- ¿En su casa tienen en cuenta sus opiniones?
- ¿Los estudiantes se sienten queridos por sus padres?
- ¿Los estudiantes han sido agredidos sexualmente?

Sobre la primera pregunta, concluimos que el 18.5% de los estudiantes encuestados manifiestan ser maltratados físicamente con frecuencia y un 22.2% en algunas ocasiones. El 11.9% sufre de este tipo de maltrato cuando comete una falta y el 29.3% en algunas ocasiones. La población más afectada por este tipo de maltrato se encuentra entre los 10 y 13 años, presentándose con mayor frecuencia en el género femenino. Se observa un alto porcentaje de estudiantes (30.7%) que con frecuencia le temen al castigo, dado que han cometido una falta y el 45.6% algunas veces. Se evidencia que no necesariamente el maltrato físico va ligado a las faltas cometidas por el estudiante, sino que se podría pensar en otros factores que están influyendo en este tipo de comportamiento.

En cuanto a la violencia psicológica, al observar el comportamiento de las variables “Es agredido verbalmente” y “Recibe insultos y humillaciones”, se identifica que la agresión verbal se presenta con mayor frecuencia en la población comprendida entre los 10 y 13 años de edad, y no se presentan mayores diferencias entre géneros frente a este tipo de maltrato. Un 16.2% de los estudiantes encuestados frecuentemente es agredido verbalmente cuando comete una falta y un 31.3% en algunas ocasiones. Se evidencia que las relaciones del estudiante con su familia están enmarcadas dentro de gritos, malas palabras y posiblemente humillaciones y amenazas, lo que puede afectar los canales de comunicación del estudiante con su familia.

En la variable “En su casa tienen en cuenta sus opiniones”, el 21.9% de los estudiantes, sienten que dentro de su núcleo familiar sus opiniones nunca son tenidas en cuenta, y el 44% considera que esto ocurre en algunas ocasiones. Frente a este aspecto se sienten más afectados los estudiantes que se encuentran entre los 10 y 13 años, siendo el género femenino el que evidencia más vulnerabilidad frente a este hecho. A partir de los resultados se percibe que los jóvenes manifiestan poca atención por parte de sus padres, exclusión de las decisiones de la familia y pocos espacios para expresar lo que se siente y se piensa.

Respecto a la variable “Siente que es querido por sus padres”, se presenta un 12.1% de estudiantes que sienten que no son queridos por sus padres, y un 27.2% que lo sienten en algunas ocasiones. No se identifica un intervalo característico por su edad, ya que los porcentajes no muestran gran diferencia entre ellos, pero el grupo de estudiantes de 10 años de edad, presenta un mayor porcentaje frente a este sentimiento. Se puede apreciar que el vínculo afectivo entre padres e hijos no hay manifestaciones de afecto permanente continuo y satisfactorio, lo que impide la construcción de bases sólidas en las relaciones familiares.

Al realizar el análisis de la parte de violencia sexual se puede encontrar que el 2.9% de estudiantes se sienten frecuentemente agredidos sexualmente dentro de su núcleo familiar y un 8.2% en algunas ocasiones. Este fenómeno se observa con mayor porcentaje en la población femenina con un 3.5% y en la población, mientras que en la población masculina lo es en un 2.2%. Respecto a la edad en grupo que se siente con mayor frecuencia agredido sexualmente se encuentra entre los 12 y 13 años.

Teniendo en cuenta el grado de escolaridad y la edad, se observa que a medida que estos avanzan, el porcentaje de estudiantes que se han sentido agredidos, aumenta. Además es posible observar que algunos estudiantes manifiestan estar o haber estado en desventaja frente al rol del adulto por poder, edad, jerarquía o posición económica, entre otros.

De acuerdo a los índices anteriormente expuestos, dentro del entorno familiar de esta población se sufre de conductas de violencia que, aunque en algunos casos no sean muchas, la frecuencia de éstas tienen un alto significado dentro de los hogares, lo que puede generar una asociación entre este hecho y los bajos puntajes obtenidos en el rendimiento académico, el poco interés con las obligaciones escolares y la poca aceptación e importancia que para ellos tiene el estudio. Señalan una muestra del 35% de estudiantes que obtienen malas calificaciones a causa del poco interés y responsabilidad relacionada con las obligaciones escolares. Aproximadamente el 13% de los hogares de los estudiantes encuestados están siendo víctimas de la violencia física y en un 66% sufren de conductas de violencia psicológica dentro de su hogar y en 55% de los estudiantes se puede observar conductas de bajo rendimiento académico por falta de compromiso y actitud negativa frente a las asignaturas. Por lo tanto es importante investigar y buscar mecanismos de solución, que prevengan y disminuyan este tipo de violencia, buscando un ambiente escolar adecuado a los estudiantes, donde prime la formación integral de éste y la calidad educativa.

4.1.3 ENCUESTA SOBRE LA VIOLENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO, DIRIGIDA A LOS ALUMNOS

Esta encuesta fue aplicada a los estudiantes de grado sexto, por el profesor Lic. Juan Carlos Granados (profesor del área de educación física), profesora Zonia Campos (educadora del área de español) y profesora Melba Pedraza (docente del área de educación artística), todos ellos parte de la mesa de investigación, instaurada una vez fue socializado el proyecto ante los docentes en general.

La encuesta consistía en las siguientes preguntas de las que se obtuvieron los resultados que también se detallan a continuación¹⁵:

- *¿Has sido agredido física o verbalmente por alguno de tus compañeros? si es afirmativo narra el hecho.* El 79% de los niños encuestados respondió que alguna vez ha sido agredido por alguno de sus compañeros, siéndolo la mayoría de forma física tras jugar (25%), o por acusaciones injustas (21%). También llama la atención la aparición del nombre de dos alumnos concretos como causantes de agresiones, uno del 12% de ellas y otro del 10%.
- *¿Has agredido física o verbalmente a alguno de tus compañeros?* El 43% de los alumnos dicen que no agreden (en su mayoría porque dicen que no les gusta ser groseros) y 57% de los niños encuestados afirma haber agredido a sus compañeros, de los cuales lo han hecho físicamente en un 33% y verbalmente en un 57%.
- *¿Cómo te sientes al ser agredido o cuándo agredes?* Al preguntarles a cerca de sus sentimientos en el momento de la agresión (ya fueran agredidos o agresores), la respuesta más repetida es que se sienten mal cuando les agreden (53%), seguidas por un sentimiento de pena al ser agredidos (14%). Entre los agresores destaca el miedo a ser delatados al profesor al agredir (4%)
- *¿En tu casa hay agresión física o verbal por alguno de sus miembros? Justifica su respuesta.* El 77% de los niños encuestados afirma que en casa no hay agresión física o verbal entre los miembros que conforman su núcleo familiar. Los que viven esta situación en casa explican que en la mayoría de los casos el motivo es la falta de entendimiento (72%) o que existen peleas e insultos (21%). Los que no viven con violencia en sus hogares, definen su familia como respetuosa (50%) y manifiestan vivir en armonía (44%).
- *¿Crees que la agresión es necesaria para solucionar los problemas o las diferencias?* Todos los niños respondieron que no es necesaria la agresión para solucionar los problemas, ya que consideran que estos se solucionan hablando (86%).
- *¿Cuándo ves que algunos de tus compañeros se agreden física o verbalmente qué haces?* La muchos de alumnos responden a las situaciones de violencia en el aula sin involucrarse de ninguna forma por miedo a posibles problemas (40%), aunque la mayoría intenta evitar la agresión (25%), avisan a la profesora (16%) o piden a los compañeros que no se insulten (3%). Sólo un 16% potencia la situación, o bien sin meterse en la pelea pero animándola (14%) o bien involucrándose en ella en el caso de que un amigo esté implicado.

4.1.4 ENCUESTA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO, DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA

Tras la experiencia piloto vivida con el proyecto *La música, como elemento armonizante y de calidez institucional*¹⁶, con la cual se había experimentado una mejoría en los niveles de violencia y clima escolar en el centro, en febrero de 2010 se reúne a los padres de familia del centro para

¹⁵ Se pueden consultar los resultados completos en el Anexo 7.4.

¹⁶ Se puede consultar más información sobre la misma en el Anexo 7.5.

exponerles el mismo, evaluarlo y plantear la posibilidad de ampliarlo. Para valorar su opinión, se les facilitó una encuesta cuyas preguntas se exponen a continuación:

1. ¿Desearían contar con un proyecto para la institución en miras a bajar los índices de violencia de sus hijos y mejorar el clima escolar?
2. ¿Te parece interesante ésta propuesta?
3. ¿Qué importancia le ves a este proyecto?
4. ¿A tu hijo le gustaría ser parte de este proyecto educativo y participar activamente en él?
5. ¿Qué ideas tienes de las actividades, partiendo de la experiencia del Coro del Colegio?
6. ¿Qué resultados esperas de estas actividades?
7. ¿A tus hijos les gusta participar de estas actividades?
8. ¿Considera, que éste sería un punto de encuentro para los ensayos, dónde cambiar ideas, experiencias y gustos?
9. ¿Consideras que ha sido importante en el cambio de comportamiento la vinculación a estas actividades?
10. ¿Has visto alguna mejoría a nivel de expresión, mejora de autoestima y baja de agresividad de tu hijo(a)?
11. ¿Crees que la sociedad está abierta a este tipo de proyecto?
12. ¿Crees que pudiese ser contraproducente la práctica de esta experiencia?
13. ¿Deseas intervenir con algún aporte?

En general *podríamos decir que los padres de familia apoyan esas actividades para mejorar el desarrollo actitudinal de sus hijos y conocer sus capacidades, siendo ese un motivo de orgullo para los padres. Creen, además, que estos programas son importantes porque mejoran la enseñanza y la comunicación lo que es importante para que los niños aprendan que antes de llegar a la violencia es necesario agotar todos los canales de comunicación. Por ello pensamos que es de gran importancia comunicar a los padres de familia y a la comunidad en general estos proyectos, las políticas de la institución y su modelo pedagógico, lo mismo con todo el equipo de docentes y directivos para que sea un trabajo en equipo.*

Se considera que la comunidad la comunidad educativa es consciente de la importancia de acceder a estrategias que busquen el mejoramiento cualitativo de la educación, lo que creen que se ha logrado con el grupo de danzas y teatro conformado por los mismos estudiantes. Los padres describen que el interés que manifiestan sus hijos e hijas es un valor agregado, pues lo hacen por voluntad propia y les ayuda a mejorar muchos aspectos que cada uno necesita. Asimismo notan que sus hijos han perdido el miedo a interactuar y han descubierto determinadas aptitudes en ellos, lo que les ayuda a que superen algunas dificultades como son mejorar su autoestima, la comunicación, la timidez y a expresar lo que ellos sienten. Además, consideran que a los chicos les gusta participar y muestran mucho interés en esas posibilidades educativas que propician una metodología más participativa y amena, y muchos padres coinciden en que es muy emocionante ver a sus hijos e hijas en un escenario. También valoran esta actividad como una manera de mostrarse más independientes, de desarrollar su autonomía y mostrar al público que son artistas, mejorando su autoestima y facilitándose que se comuniquen a través del lenguaje artístico.

Este tipo de actividades ha incentivado una mejora en las relaciones entre padres y madres de familia, pues cuando hay presentaciones, eventos o exposiciones, están pendientes de coordinar a unos y otros algunos, tratando aspectos de organización para los que se reúnen para llegar a algunos acuerdos, luego se afianzan lazos de amistad y mejoran las relaciones.

Los padres también afirman que las intervenciones a través del arte han servido para bajar los niveles de agresividad y les han permitido conocerse más a ellos mismos, valorar el esfuerzo, y desarrollarse en un ambiente más libre, expresivo y humano. Estos resultados han sido visibles corto y largo plazo, pero que se hace necesario fortalecerlos a través de la gestión y el trabajo investigativo de la institución educativa. Además los chicos se han vuelto más seguros a través del arte y, en el caso de la música, buscan la solución de conflictos de una manera lógica y razonada. Por ello, padres y madres piensan que estas actividades o proyectos deben darse a conocer más, darles mucha importancia y mostrar sus avances, así como los propósitos de las actividades.

Un aporte final, los padres coinciden y afirman en lo positivo del proyecto, los intereses y el cambio a favor de sus familias. Sugieren se sigan incentivando y articulando para el mejoramiento de sus hijos terapias creativas, ya que para ellos presentan posibilidades de innovación educativa.

4.2 ANTECEDENTES AL PROYECTO

4.2.1 ACTIVIDADES FORMATIVAS PARA EDUCADORES DEL CENTRO

Como venimos diciendo, para que este tipo de proyectos tengan efectos reales y duraderos, es necesario que toda la comunidad esté involucrada, por lo que nos planteamos la necesidad de sensibilizar a los educadores a través de un taller vivencial y práctico, ya que consideramos era una experiencia muy importante para el grupo de maestros del Colegio Isidro Caballero Delgado. En este caso nos apoyamos en la narrativa, la danza, la plástica y el teatro, y tomando como referencia el cuento *Cenicienta, que no come perdices*, realizamos un taller, lúdico, creativo y participativo. En él, se buscó la integración del grupo y en la búsqueda y ruptura de paradigmas tradicionales y prejuicios de nuestra cultura. La actividad tuvo el siguiente desarrollo:

- Ejercicios de relajación y desfile del vestido ceniciento, sugerido el día anterior al taller.
- Seguidamente, a manera individual, se realiza un dibujo de la Cenicienta y se escribir un cuento con un final diferente al propio final original del mismo.
- A continuación, se realizan aportes y reflexiones acerca de las narrativas como instrumento, como metáfora y como manera de organizar y comprender el mundo, además de aportar experiencias significativas y ser aplicable como herramienta educativa.
- Se visualiza el cuento *Cenicienta que no come perdices* y se intercambian opiniones por parte de los educadores.
- Se hace una revisión histórica del cuento y de su influencia en la cultura occidental.

- Se analizan los elementos simbólicos del cuento: cenizas, zapato, hada madrina y hermanastras.
- Se realiza otro dibujo personal y se le da un nombre.
- Para finalizar se invita a un baile mágico, el baile liberador. Para ello se les repartirá una venda y un zapato con los ojos vendados, luego se unirán los pares y bailaran por parejas. Concluimos con el baile liberador una vez suenen las 12 campanadas, (que serán tocadas con un tambor) y se liberarán todas las emociones guardadas.
- Se cierra el taller con un conversatorio a cerca de los dibujos y la experiencia vivida.

Más adelante, se realizaron otros talleres relacionados con las intervenciones implementadas en los diversos grupos, con el fin de que el grupo de educadores participara activamente en su proceso formativo, para luego poder desarrollar sus clases de una mejor forma.

4.2.2 LA VIOLENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LAS TIC'S

El profesor José Heliodoro Jerez, licenciado en el área de informática y docente, interesado en intervenir desde su asignatura con ésta investigación, propuso a través de éste taller dirigido a sus estudiantes de sexto grado, una guía de trabajo relacionada con la violencia en la web, a raíz de múltiples situaciones que se venían presentado dentro del aula de clase y fuera de clase.

El profesor hace parte de la red de docentes del Colegio Isidro Caballero Delgado que han querido apoyar desde sus asignaturas esta investigación, formulando acciones que permitían innovar propuestas educativas que facilitaran a los estudiantes procesos distensionantes para bajar y controlar la violencia escolar en el aula. Como sabemos las plataformas virtuales y las redes sociales también están siendo utilizadas con fines violentos, como el *bullying* entre otros. Estas redes, como Facebook, está involucrando a muchos niños y niñas del centro educativo de manera agresiva, siendo el motivo por el cual el docente Jose Heliodoro propone una guía educativa, con el objetivo de crear conciencia en los padres sobre la importancia de supervisar y orientar a sus hijos en la utilización de la Web, para evitar la agresividad y/o violencia generada por el mal uso de este elemento de comunicación. Las actividades propuestas en dicha guía, diseñadas para desarrollarse con los estudiantes y padres de familia, y de las cuáles adjuntamos algunas respuestas o comentarios de los participantes, son las siguientes:

1. Reunirse con los miembros de su familia y comentar el texto sobre violencia en Internet¹⁷, si es posible leerlo en conjunto.
2. Buscar las formas de agresión que se presentan en este artículo y comentarlas en el grupo familiar.

“El ciberbullying es la agresión entre los adolescentes, los niños e insultos entre ellos muy desagradables”¹⁸.

¹⁷ Se puede consultar el texto íntegro, elaborado por José Heliodoro Jerez para esta actividad en el Anexo 7.5.

“Es la agresión por medio de Internet y celulares y a la vez es un acoso que se da entre los compañeros por poner fotos en Internet y hay agresiones macabras como ver cara de muertos”.

“Fotologs: Muy mal porque ahí se publican cosas son de carácter no permitido o de personas que no guardan discreción”.

“Celular: Por medio de ellos se pueden recibir cosas buenas o malas”.

“Chat: Se conocen personas de cualquier parte del mundo pero no se sabe cómo es si es abuelo o alguien, uno no sabe quién lo pueda agredir”. (Jerez, 2009)

- De acuerdo al entorno familiar, laboral, escolar o comunitario, cada uno de los presentes, debe dar un ejemplo de agresión a través de la Web, buscando las posibles causas. (Puede ser personal o de otro que conozca, recuerde no utilizar los nombres, debemos ejemplificar la discreción).

“Hp véngase vera no gane que le de chumbinba y se muera desengrasado”.

“Ea cucha huele más a cucha será que no se baña”

“Asustando a las personas con amenazas por ejemplo: que lo vamos a matar por no presentarse en cierta parte”

“Pues una vez una muchacha que se enamoró de un muchacho por el Facebook y él le pidió la virginidad y ella se la entregó y él lo grabó y lo subió por las redes sociales”.

“Un joven al cual le tomaron una foto y se la subieron al Facebook, el joven se encontraba ebrio y acostado sobre la banca. Otros amigos le hicieron comentarios de burla y sobre nombre le pusieron”. (Heliado, 2009)

- Elaborar una lista donde se exprese cuál sería el estado de ánimo, la reacción y los sentimientos si fuéramos agredidos a través de la Web.

Estado de Ánimo	Reacción
Tristeza	Quiero llorar
Brava	Muy mal se sentiría uno
Mal Humor	Le dan ganas de todo
Rabia	Ganas de morir
Impotencia	No sé qué hacer

Gráfica 1. JEREZ, J. (2009). *Tabla de estados de ánimo y reacciones*

- Si conociéramos alguien que estuviera agrediendo a otra persona a través de la Web, que haríamos para cambiar esta situación y que esta persona se convirtiera en un multiplicador del uso responsable de la Web.

“Charlaría con esa persona para darle consejos, explicarle que eso es peligroso y la forma cómo está haciendo las cosas lo pueden meter en problemas muy graves.”

“Le sugeriría a la persona no entrar en el Facebook y que cambiara la clave.”
(Jerez, 2009)



Imagen 12. TORRES, Y. (2009). Participantes en el taller de violencia en las TIC's [Fotografía de la autora]

6. Buscar las implicaciones jurídicas, asesorándose a través de una autoridad competente, y comentarlas en el grupo familiar.

“El hijo del ex – presidente fue amenazado por Facebook querían plata y si no lo mataban. En el caso que se encuentre esto puede terminar en la cárcel.” (Jerez, 2009)

7. Establecer, en forma escrita, convenios para el empleo responsable de la Web.

“Si queremos usar nuestro buscador, vamos hacerlo bien sin dar ningún dato personal.”

“No pasar tanto tiempo en internet y estar bajo la supervisión de un adulto.”

“No busquemos problemas con personas desconocidas y no entrar en páginas peligrosas que no conozcamos.”

“Hacer convenios sobre el buen uso de las redes sociales en el colegio.”

“Darle a conocer a los padres sobre el uso de internet.” (Jerez, 2009)

8. Cada miembro de la familia mayor de 7 años elabora una conclusión sobre este trabajo y la envía al colegio.

“Padre: Me parece muy bien porque ahí le damos a entender a ellos que nunca podemos estar metidos en páginas que todo el mundo sepa las cosas personales de cada uno de nosotros.”

“Madre: Me gusta este taller porque hoy nuestros hijos aprenden y saben que nosotros solo queremos el bien para ellos y queremos aprender, cosas de la web, sepamos en que nos metemos.” (Jerez, 2009)

4.3 DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Como se ha demostrado con el marco teórico y como se puede vislumbrar a través de las encuestas y la experiencia y vivencias con los diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnos, padres de familia, profesores, directivos,...), en ámbito educativo el arte es una herramienta muy útil y un medio de comunicar y expresar nuestras vivencias.

Los alumnos y alumnas de la comunidad a la que presta servicio el Colegio Isidro Caballero Delgado están inmersos en una problemática social y familiar producto de la descomposición de sus hogares y del tejido social, que les afecta y les ocasiona traumatismos severos en su desenvolvimiento debido a la violencia que como causa principal les acontece. Este es el motor que nos mueve a buscar estrategias en la búsqueda de espacios significativos para poder enseñar y lograr bajar los altos índices de violencia y maltrato objeto de estudio. Como hemos explicado, esta propuesta tiene como base el proyecto de música que se lleva gestionando y que ha proporcionado efectos favorables y comprometedores para la transformación del comportamiento en un cambio real y de fondo en sus acciones; y se asienta en el modelo pedagógico de la institución, que propone, dentro de su plan de acción y cronograma de actividades para el año 2010-2012, la inclusión de un proyecto con base en la intervención arte terapéutica en las diferentes modalidades artísticas. Este proyecto será transversalizado en todas las áreas del currículo para que, a través de la gestión directiva de la institución educativa, se promueva y se implemente esta innovadora propuesta. Luego todos los educadores, desde sus diferentes saberes, incluirán y formularán dentro de su proceso enseñanza-aprendizaje una estructura de innovación a partir de las artes, por lo que ellas se reflejarán en todas las asignaturas que encaminaran metodologías creativas para los estudiantes.

De este modo, en la actualidad, el Colegio Isidro Caballero Delgado desarrolla con niños, niñas y adolescentes, en sus diferentes sedes, talleres de formación en las diferentes manifestaciones artísticas, y es a través de la danza, la música, el teatro, la literatura, la poesía, la banda musical y el coro que el colegio muestra con orgullo frente a la comunidad y entes gubernamentales

estas fortalezas, que los distinguen de los demás en el énfasis del modelo pedagógico en una educación empoderada por las artes.

4.3.1 BASES METODOLÓGICAS

Aunque muchas ya se han adelantado en apartados anteriores, creemos necesario recapitular y poner de nuevo en relieve las bases metodológicas, tanto a nivel de investigación como pedagógicas, que se han tenido en cuenta para el desarrollo del trabajo de campo desarrollado para esta tesis.

Retomando en este apartado el método cualitativo ya expuesto en la introducción de la tesis, según Ricardo Marín Viadel:

El método cualitativo pretende comprender en profundidad los procesos, el molde de esta investigación, lo proporcionan las ciencias humanas. Se fijan en los seres humanos, tiene un carácter auto reflexivo, detalles descriptivos y aceptación de sensibilidades posmodernas. (Marín, 2003, pág.12).

Algunas estrategias de investigación cualitativa, tienen una amplia tradición en diferentes disciplinas, como la narración etnográfica, la observación participante, el estudio de casos, la entrevista abierta y en profundidad, la investigación acción, la práctica interpretativa, la narrativa, las historias de vida o la deconstrucción (Denzin y Lincon, 1994). A su vez, el método artístico es una investigación basada en imágenes, en la recuperación de la subjetividad de narrativas personales. La investigación educativa basada en las artes abarca un amplio abanico de modalidades metodológicas, que corresponden a las diferentes especialidades artísticas como literatura, música, pintura, danza, teatro, entre otras., narrativa, el drama, el teatro, la música, la danza, y la pintura o artes visuales. Este tipo de investigación abre nuevos interrogantes, genera nuevos puntos de vista sobre problemas, incrementa posibilidades para introducir variaciones y transforma el propósito, es una experiencia entendida en el estudio de la experiencia humana, que contempla la existencia de múltiples realidades y la causalidad mutua.

Aigen, entorno a la realización de la investigación cualitativa y la terapia, articula los siguientes conceptos:

1. El investigador es terapeuta e investigador.
2. Con capacidad humana para entender experiencias humanas
3. El concepto de transformación, ayuda al paciente.
4. Confianza entre paciente y terapeuta para encontrar resultados.
5. Posición del terapeuta en relación a supervisar sus trabajos.
6. Llegar en profundidad a la comprensión de un fenómeno.
7. Capacidad de flexibilizar el abordaje de la investigación por su condición terapéutica. (Aigen, 1993, pág.279).

De esta manera se evidencia un proceso investigativo experimental, donde el trabajo de campo señala con apropiación los fines educativos en la búsqueda de argumentos, acciones y elementos que resuelvan situaciones pedagógicas de modo participativo y vivencial. Para que esto sea posible, se han apropiado, primeramente, fuentes relacionadas con el arte y la educación, teorías con intervención terapéutica, el intercambio de experiencias significativas en otras instituciones educativas de otros países y su influencia.

La experiencia vivenciada en un centro educativo, donde se observan los resultados favorables con niños, niñas y jóvenes que se involucran con este objetivo de investigación y se demuestra como el arte tiene una influencia armonizante y dinamizante en el aula de clase.

A la hora de plantear el proyecto desde su base pedagógica, se busca contar con la participación de toda la comunidad educativa en general, por consiguiente la fundamentamos de la siguiente manera:

1. Ofreciendo, a los estudiantes del centro educativo, herramientas y recursos pedagógicos para prevenir y disminuir la violencia a través de un proyecto intervenido en procesos creativos y establecidos en el modelo pedagógico institucional.
2. Facilitando un modelo de análisis que comprenda un planeamiento curricular, por medio de un proceso dado, en la transversalización de las diferentes áreas del aprendizaje y con la apropiación de estos conceptos por parte de los educadores de la institución.
3. Poniendo en juego todas las estrategias que aclaren y sean útiles en esta investigación de un modo interdisciplinar, en medio de la diversidad y multiplicidad temática.
4. Organizando de grupos de trabajo por áreas correlacionadas, con el fin de abrir nuevas posibilidades educativas y brindando a los alumnos esfuerzos reflexivos en la artes y en las humanidades. Para ello nos serviremos de formas abiertas a la invención y de un enfoque cualitativo, de acciones humanas, narración etnográfica, observación participante, entrevistas abiertas, diarios de campo, prácticas interpretativas, narrativas, historias de vida y los juegos para la paz.
5. Cada área de conocimiento se apoyará en de metodologías abiertas a la innovación de la ciencia y la tecnología, la utilización de recursos audiovisuales, cinematecas,...
6. Basándose en la premisa de que las artes son una fuente de inspiración en variadas formas de comunicación, y que ellas nos ofrecen gran diversidad de alternativas.
7. Estableciendo cinco comisiones de en apoyo a este proyecto:
 - *Danza y Expresión Corporal.* El educador de Educación Física estará liderando esta dimensión y coordinará las acciones a desarrollar con los otros educadores que desde su ciencia impartirán y trabajarán de forma transversal. Esta dimensión será la encargada de involucrar procesos en miras a desarrollar la expresión corporal y los conceptos de cuerpo, espacio, tiempo, psicomotricidad,... vistos y argumentados en el proyecto de acuerdo a su grado y nivel educativo.

- *Escritura y Narrativa.* Los educadores del área de español y literatura trabajarán apoyados en un amplio abanico de posibilidades en las modalidades del cuento o la poesía, tanto desde la escritura como la lectura.
 - *Música y Expresión musical:* Dirigida por la educadora del área de artística, en su proyecto central, continuarán con su proyecto *La música un instrumento de calidez y armonía institucional*, con el apoyo del área de filosofía.
 - *Teatro y dramatización:* El área de español, con la dirección de la docente Zonia Campos, será la encargada de dirigir esta disciplina en apoyo central de sus asignaturas. Como hemos visto, el teatro es una forma de comunicar muchos conflictos internos y que muchas veces no pueden aflorar, pero con un trabajo estructurado de la profesora se facilitará este proceso. Los mediadores se nombrarán a través de este grupo de apoyo para la prevención de conflictos, serán las personas que propiciarán un soporte evidente a esta manifestación artística, permitiendo liberar y hacer terapia personal y colectiva.
 - *Artes plásticas y visuales.* El educador del área de informática, ciencia y tecnología, José Heliodoro Jerez, está encargado de la presente disciplina artística en transversalización con las otras áreas del aprendizaje. Utilizará los diversos recursos apropiados en su área como cinematecas, videos, pinturas, que fortalecerán su labor en la organización de la feria de la ciencia y la tecnología que se muestra en la semana cultural de la institución educativa.
8. Estableciendo, en reunión con los educadores, un plan de acción de actividades para fortalecer esta propuesta de trabajo en miras a la transversalización del currículo en base a las artes. En un documento de trabajo se escribirán las metas y acciones y se evidenciarán en cartelera de profesoras haciendo el oportuno seguimiento, control y evaluación de actividades.

4.4 ACTIVIDADES REALIZADAS CON EL GRUPO DE PREESCOLAR (CINCO AÑOS).

Antes de comenzar a explicar algunas de las actividades realizadas en el centro Isidro Caballero Delgado con los niños y niñas de cinco años, cabe señalar los principios filosóficos y de normatividad del contexto de pre-escolar en este centro educativo, en afinidad a los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Desde el Decreto 088 de enero de 1976 (artículo 6), entre los objetivos de la educación preescolar podemos resaltar algunos tales como promover y estimular el desarrollo físico y la percepción sensible del estudiante, así como el aprestamiento en las actividades escolares. Igualmente, en el Decreto 1419 de julio de 1978, destacamos el artículo 3 que hace referencia a los fines del sistema educativo:

- Numeral 2: Estimular la formación de actividades y hábitos que favorezcan la conservación de la salud física y mental de la persona y el uso racional del tiempo libre.

- Numeral 5: Fomentar en la persona el espíritu de defensa conservación, recuperación y utilización racional de los recursos naturales de los bienes y de los servicios de la sociedad.
- Numeral 8: Fomentar el desarrollo de actividades y hábitos permanentes de superación que motiven a la persona a continuar la educación a través de su vida.

Teniendo en cuenta los principios de la nuestro centro (la autonomía, la solidaridad y el espíritu científico, es decir una formación para la libertad) desde el preescolar se inicia este proceso en la institución, basado en los siguientes principios, que están contemplados en el Decreto 2247 de 1997, en el capítulo 2:

- El principio de integralidad que permite proporcionar las primeras experiencias educativas, continuando y reafirmando los procesos de socialización que el niño(a) trae de su casa, potenciando todas sus capacidades que le facilitaran el aprendizaje escolar y el desarrollo de sus dimensiones como ser humano.
- El principio de participación, que hace relación a la concepción que se tiene de vinculación activa, consciente y permanente de la familia, la sociedad y el estado, como comunidad educativa que tiene como compromiso garantizar al niño(a) su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.
- El principio lúdico que brinda una educación acorde a la edad y a los intereses de cada niño(a), favoreciendo la práctica, la experiencia y el juego. Mediante el juego el niño construye conocimiento, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas.

Por todo esto, podríamos decir que la educación en el grado preescolar debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona en cierto sentido, los pilares del conocimiento:

- Aprender a conocer es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, para desarrollar sus capacidades y para comunicarse con los demás.
- Aprender hacer, para poder influir sobre el propio entorno es a partir de la observación y la experimentación que los niños son capaces de obtener e incorporar información, formular hipótesis, establecer relaciones, comprender y generalizar.
- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás y en todas las actividades humanas.
- Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Este desarrollo del ser humano que va desde el nacimiento hasta el fin de la vida es un proceso que comienza por el conocimiento de sí mismo a través de las relaciones con los demás de la individualización en la socialización.

Por supuesto estas cuatro vías de saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. De este modo, el trabajo del nivel preescolar estará enfocado a partir de la actividad vital del niño como protagonista de su propio auto-desarrollo, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y ritmo de aprendizaje. Además se

tendrá en cuenta el niño con limitaciones o capacidades superiores manteniendo el derecho a ser diferente pero no extraño a la comunidad; y los objetivos generales de esta etapa serán:

- Favorecer el desarrollo y la movilización del pensamiento a través de las representaciones mentales y las relaciones que el niño establece con el medio que le rodea.
- Propiciar espacios en los cuales el niño(a) pueda expresar sus puntos de vista a través de las diferentes formas del lenguaje y que permita entablar diálogos constructivos con los demás.
- Fortalecer las actitudes de los niños(a) para establecer relaciones constructivas ante las emociones propias y la de los demás.
- Fortalecer una imagen positiva en los niños(as) de su cuerpo y de sus posibilidades de acción.
- Brindar la posibilidad de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y a su entorno.

Según la Ley General de Educación (del Ministerio de Educación Nacional de Colombia) en su Capítulo 1/ Artículo 16 son objetivos específicos del nivel preescolar:

- El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción; así como la adquisición de su identidad y autonomía.
- El crecimiento armónico y equilibrado del niño de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
- El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.
- La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria.
- El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
- La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.
- El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamientos.
- La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio.
- La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
- El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.

En esta etapa las terapias creativas permiten brindar la posibilidad de construir la capacidad de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y a su entorno. Es hacer caso a la expresión espontánea que hace el niño de sus emociones y sentimientos brindándole un clima de seguridad y confianza.

La profesora Edna Patricia Estrada, licenciada en Educación Preescolar, es la responsable del grupo de 25 niños de preescolar que forma parte de esta investigación. Debido a la formación de dicha profesora, los procesos de estas disciplinas artísticas creativas utilizados dentro de un desarrollo progresivo de enseñanza- aprendizaje y como lenguajes humanos que posibilitan la comunicación y hacen las clases más amenas e innovadoras, lo fueron, desde su punto de vista, utilizados desde un punto de vista educativo, nunca desde el punto de vista de la terapéutica clínica (que corresponde directamente a los especialistas que como tal se forman en el máster de arte terapia).

A continuación, pasamos a explicar las actividades desarrolladas por Edna Patricia Estrada con su clase de cinco años y analizadas en la presente tesis doctoral:

- Bloque 1: Música
 - Los niños y la música.
- Bloque 2: Conocimiento del propio cuerpo y del entorno.
 - Conociendo su cuerpo.
 - El juego de roles y dramatización.
 - Mi cuerpo se mueve.
 - Rondas.
- Bloque 3: Danza y expresión corporal
 - Los niños y la expresión corporal.
 - Concepto de danza.
- Bloque 4. Plástica.
 - Mi amigo el títere.

4.4.1 BLOQUE 1 MÚSICA

La profesora Edna Patricia implementa la música como un recurso primordial en el grado de preescolar, y fue quien se encargó de la promover el desarrollo de algunos temas y pautas a seguir por el resto de los educadores de la mesa de investigación. La profesora realizará, en la clase de música, con objetos sencillos juegos musicales, cajitas de música, instrumentos sencillos, cotidiáfonos,...estos elementos que utilizarán en las diferentes actividades.

LOS NIÑOS Y LA MÚSICA

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado de preescolar en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase es Educación Artística del grado preescolar.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica ha sido programada para desarrollarse durante seis sesiones de clase de 60 minutos cada una, con una intensidad horaria de 2 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

En el apartado 2.5.1 *Música y expresión corporal* de esta tesis encontramos la fundamentación y justificación acerca de la importancia de la música, como medio a través del cual se facilita la expresión de los chicos y chicas, para distencionar y mejorar el clima escolar.

Los contenidos de esta propuesta forman parte del currículo oficial y tienen soporte en los planes de aula programados desde el Ministerio de Educación Nacional como lo venimos argumentando.

Objetivos del curso

- Desarrollar una capacidad de escucha que permita manifestar afecto, emoción, alegría, vivenciada en las canciones aprendidas, de esta manera lograr un mejor aprendizaje de cada dimensión formativa.
- Participar en actividades individuales y de grupo afianzando la integración, la socialización y la tolerancia.
- Desarrollar actitudes de cooperación, trabajo, orden, limpieza en el proceso creativo.

Objetivos didácticos

General:

- Valorar la música como elemento distencionante en el aula de clase.

Específicos

- Implementar las canciones como un medio básico para ampliar el lenguaje y mejorar la memoria.
- Utilizar la música como medio de expresión y comunicación.
- Interpretar este medio de expresión artística aplicándola a sus propias vivencias.
- Desarrollar hábitos de limpieza y respeto por los trabajos de todos los asistentes.
- Apreciar la importancia de la música y de manera transversal aplicarla al desarrollo de las competencias básicas del aprendizaje.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencias básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguientes competencias:

- Declarativa: Se apropia de los conceptos trabajados.

- Procedimental: Imita sonidos, diferencia sonidos, participa en juegos.
- Valorativa: Reconoce la importancia del sonido, identifica que hay que hacer silencio en determinados momentos, escucha con atención, acata normas.

Además de otras competencias asociadas:

- Competencia comunicativa: Las canciones son otro medio de ampliar su vocabulario y el conocimiento. Utilizando las canciones mejorara la manera de expresarse de manera más sensible a sus compañeros y profesores.
- Competencia matemática o cognitiva: Afianza procesos de aprendizaje y memoria.
- Competencia cultural y artística: Es el arte un medio de aprender de una manera más divertida y amena. Despierta sus dotes artísticas, descubrimos talentos, los niños vencen la timidez al interactuar en prácticas escénicas.
- Competencias sociales y ciudadana: Esta competencia se trabaja a lo largo de los talleres, las relaciones con sus compañeros, la solidaridad, el respeto hacia el otro, el trabajo en equipo, las tareas de limpieza del aula todo conlleva a desarrollar una mirada analítica, crítica y reflexiva de su mundo, de su entorno y de quien le rodea. Aprender a comunicar sus emociones.
- Competencia para la autonomía y el desarrollo personal: La música como terapia artística abre posibilidades a la creatividad, permite asociarla a la vida personal, facilita el aprendizaje hacia procesos de querer ser cada vez mejor. A ver que de un error puedo sacar cosas mejores y salir adelante.

Contenidos

- Música para niños de preescolar.
- Música, emociones, afecto y relaciones familiares.
- Canciones propias de cada ámbito familiar y cada comunidad.
- Entonación e introducción al canto.

Metodología del trabajo individual

En un principio trabajaremos en grupos para ir favoreciendo la autonomía. Posteriormente organizamos grupos más pequeños hasta llegar al trabajo individual, que nunca será obligatorio pero sí muy valorado e incentivado. Para ello comenzaremos las sesiones con juegos de desinhibición y dinámica de grupos y procuraremos terminar con una reflexión grupal de lo trabajado, para que no se queden únicamente con el juego o la práctica sino con el objetivo.

Durante todo el proceso es de gran utilidad la utilización de la cámara de vídeo para que el grupo pueda visionar sus propias creaciones y si son ellos los que graban, favorece la observación.

Los niños y niñas estarán guiados por la profesora en todo momento. La motivación de la profesora, sus argumentos explicativos, las canciones y la música serán la base fundamental para que los niños despierten sus emociones y disfruten las canciones.

Se propone el desarrollo de las actividades donde se lleve a los niños y niñas a la aplicación de conceptos y prácticas vivenciales.

Metodología de trabajo en grupo

En la exposición de los conceptos anteriores la profesora fomenta la participación colectiva. Se pedirá a los niños que deseen participar en la interpretación de las canciones a manera individual y colectiva, algunos niños se asociaran por parejas o por pequeños grupos. Cada niño y niña trabajara en su propia práctica, se comparten materiales.

Al final de la actividad se exponen los diferentes trabajos realizados y se darán a conocer dentro del mismo grupo de trabajo, se valoran todas las actividades y producciones.

Actuación del profesor

La profesora, en la clase, propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. La música establece una comunicación más armoniosa, estimula la etapa de alfabetización, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, con la música la expresión corporal se ve más estimulada.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del grado preescolar.

Actividades a realizar

- Detección de conocimientos previos: Se dialoga con los niños, niñas y padres de familia para saber si en sus familias escuchan música y aprenden canciones.
- Desarrollo de las actividades propuestas, en dialogo con las familias de los niños y niñas, para considerar la importancia de la música, las canciones que ellos escuchan en sus hogares y las situaciones en que entonan estas melodías. Reflexiones sobre el porqué de la importancia de la música. Lecturas formativas sobre la función de la música, los aportes de la música y la conectividad con los procesos de afectividad, aportes de la música en relación con el enriquecimiento de la inteligencia y su lengua.
- Memorizar algunas canciones y buscar el acceso que tiene en los pequeños.

En cada una de las actividades descritas, se buscará acercar la importancia de la música y reconocimiento como terapia creativa esencial de la comunicación y expresión artística, además de relacionar siempre las competencias descritas con anterioridad en cada una de las actividades

y en las que hacemos referencia, comunicación lingüística, artística desarrollo personal y mejoramiento del clima del aula.

Recursos, medios y materiales de los alumnos

- Videos
- Música
- Hojas para pintar
- Cartulina
- Piedras
- Colores
- Lápices
- Tijeras
- Pegante

Medios y materiales del profesor

- Cd
- Pizarra
- Marcadores
- Grabadora.
- Videos
- Papel
- Aula de clase.
- Medios audiovisuales

Evaluación de alumnado

Para evaluar la actividad, se tendrán en cuenta los siguientes ejercicios:

- Ensayo en el que se expliquen las habilidades y los recursos que se tienen para promover el gusto por la música en los niños de preescolar, compartirlo con los padres de familia de los niños y niñas y con el profesorado en la reunión del consejo académico.
- Presentación de los niños y niñas en la izada de bandera y actividades culturales entonando canciones aprendidas en el colegio, ampliando su lenguaje como medio de comunicarse.
- Realización de cajitas musicales hechas por los niños y utilización de las mismas en las presentaciones de los niños.
- Coloreado de un dibujo asociado al tema de la canción. Exposición de sus trabajos.
- La valoración de cada una de las actividades se realizara teniendo en cuenta la participación y entusiasmo en la vinculación de cada una de las actividades propuestas en la realización de los talleres de clase creativos.

Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.

- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.



Imagen 13. TORRES, Y. (2010) *Niños y niñas elaborando unas cajas de cartón para hacer música con ellas.* [Fotografía de la autora] .

4.4.2 BLOQUE 2. CONOCIMIENTO DEL PROPIO CUERPO Y DEL ENTORNO.

En este bloque, y en relación al proceso de conocimiento que del propio cuerpo y del entorno, se tuvieron en cuenta las siguientes premisas en el diseño y desarrollo de actividades:

- En el período global del aprendizaje y del uso del sí, siguen siendo válidas las mismas leyes del desarrollo y de manera especial las leyes psico-fisiológicas de la maduración nerviosa.
- A través de la acción y gracias a ella, la prensión va haciéndose cada vez más precisa asociándose a los gestos y a una locomoción cada vez también más coordinada.

- La motilidad y la cinestesia que van íntimamente asociadas, permiten al niño una utilización crecientemente diferenciada y precisa de su cuerpo entero.
- A partir de los cinco años el niño pasa del estadio global y sincrético al de la diferenciación y análisis, es decir de la actuación del cuerpo a la representación, y esta elaboración del esquema corporal prosigue hasta los once o doce años, siguiendo siempre las mismas leyes.

También hay que recordar que, en la construcción del yo corporal que permite al niño despegarse del mundo exterior y por ende reconocerlo, en tanto se halla implicado el ser por entero, cada sensación tiene su motilidad, y la sensación lleva en sí una respuesta motriz. Dice Schilder (1983) que no se puede dejar a parte la motricidad del psiquismo, ya que son los dos aspectos indisociables del funcionamiento de una misma organización.

El dibujo es un medio de expresión y creación, es a la vez una práctica sensorio-motriz y lúdica que facilita la expresión gráfica, coordinación y un método de comunicar sus fantasías. Además, el dibujo deja una huella y evidencia su realidad. Lafon (1987) decía que mediante el dibujo, el niño se hace con los objetos, las personas o situaciones llevándolas tranquilamente a su medida de creador omnipotente. Por lo tanto, todos los observadores afirman y reconocen que la función gráfica está relacionada con la personalidad del niño, a nivel de desarrollo general, de conocimiento de sí mismo, afectividad, creatividad,... por lo que se estudian métodos para analizar el dibujo y descubrir la personalidad infantil.

El test de la Figura Humana de Goodenough es una prueba simple que interesa al niño y tiene una satisfactoria correlación con los demás test de inteligencia. Es utilizada comúnmente como un test de desarrollo mental y muestra, de manera muy interesante, cómo se relaciona el dibujo de la figura humana con el conocimiento que el niño posee de su propio cuerpo, afirmando diversos autores que es la expresión del esquema corporal. De ésta manera podemos argumentar que existen unos nexos entre la evolución del esquema corporal (consciencia y control del cuerpo propio, independencia segmentaria, lateralidad, izquierda y derecha,...) y ciertas manifestaciones de la inteligencia, como la expresión verbal y gráfica, capacidades de atención, percepción, orientación y organización en el espacio.

Los estudios muestran que hasta la edad de 5-6 años, si no ha habido una educación metódica, el niño dibuja la figura del hombre basándose en el conocimiento que tiene de su propio cuerpo. A partir de los 5-6 años es probable que intervengan otros factores, propios de su evolución y desarrollo. Por ello podemos decir que el dibujo que los niños y niñas realizan de sí mismos es la fiel traducción gráfica de una vivencia corporal, lo cual se ha comprobado en diferentes ocasiones. En palabras de Schilder, refiriéndose a la imagen corporal podemos afirmar que:

Los dibujos que los niños hacen les satisfacen plenamente, lo que hace pensar que la manera en que ellos representan la figura humana refleja el conocimiento y experiencia sensorial que ellos tienen de la imagen del cuerpo. Expresan así al menos la imagen mental que ellos tienen del cuerpo humano y la imagen del cuerpo humano es imagen mental al mismo tiempo que percepción. (Schilder, 1935. pág.125).

Otras evidencias muestran que los niños y niñas nacidos ya enfermos trazan unos dibujos en los que siempre se observan rasgos de su enfermedad. Concluimos, de acuerdo con Vayer (1977), que el dibujo de la figura humana es un test de nivel mental, el dibujo de sí mismo permite intervenir los factores personales mostrando de esta manera la imagen del cuerpo. Es, a través de diferentes pautas, que el niño y la niña acceden en esta etapa al conocimiento de su propio cuerpo, a las diferencias entre niños y niñas o a los hábitos de su cuidado corporal, concibiéndolo como fuente de comunicación y placer.

Para trabajar el tema que nos ocupa, además de las actividades que se expondrán más adelante, se realizaron actividades como las siguientes:

- Señalar partes del cuerpo en muñecos, en los compañeros/as y en nosotros mismos mirándonos en un espejo y decimos el nombre de cada miembro del cuerpo.
- Señalar partes simétricas del cuerpo en los compañeros/as.
- Por parejas, con los ojos vendados, nombramos las partes del cuerpo de nuestro compañero/a.

Estas actividades, además de para conocer el cuerpo, nos permiten trabajar temas transversales como:

- Educación en valores:
 - Autodisciplina y control de uno/a mismo/a.
 - Relaciones equilibradas entre los alumnos/as y entre éstos/as y los adultos.
 - Promoción del juego divertido, evitando el juego sucio.
 - Valoración adecuada del concepto de triunfo y de derrota (victoria y fracaso).
 - Fomento de las relaciones de apego con los adultos.
 - Fomento de las iniciativas de exploración.
 - Creación de una imagen adecuada del esquema corporal como base para la propia identidad personal.
 - Incremento de un clima de aceptación y respeto hacia la diversidad.
 - Colaboración con otras personas y respeto a los demás.
 - Descubrimiento del placer de actuar juntos y el sentimiento de amistad.
- Educación para la salud:
 - Aceptación y valoración positiva de las diferencias corporales de cada individuo.
 - Cuidados del propio cuerpo.
 - Hábitos saludables que mejoren el conocimiento.

CONOCIENDO SU CUERPO

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado de preescolar en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase corresponde a Ciencias Naturales contemplada dentro de la dimensión corporal del grado preescolar.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica ha sido programada para desarrollarse durante seis sesiones de clase, contempladas en la intensidad horaria de 2 horas semanales de 60 minutos durante 3 periodos académicos del año lectivo. Para un total de 40 semanas de clases distribuidas en los periodos de clase. Esto debido a que conocer su cuerpo y el entorno precisa su desarrollo físico de una manera global en un reconocimiento armonioso y de aceptación al mundo, el saberse diferente a los demás facilita la aceptación y valoración de las demás personas.

Introducción

El movimiento de su cuerpo como posibilidad de reconocimiento para comunicarse y relacionarse con el entorno que le rodea, la interacción social,... es ahí donde aprenden a coordinar sus movimientos y sensaciones en su autodescubrimiento, esto fundamenta su propia identidad y experiencias de aceptación de ellos mismos. Para ello es muy importante conseguir la valoración del contexto grupal, la interacción con los demás niños y niñas, la colaboración, las actitudes enriquecen su propio esquema personal, de ahí que es todo un conjunto de elementos los que intervienen en el esquema del cuerpo, el control respiratorio, lateralización, ubicación espacial.

Los contenidos de esta propuesta forman parte del currículo oficial y tienen soporte en los planes de aula programados desde el Ministerio de Educación Nacional como lo venimos argumentando.

Objetivos del curso

- Posibilitar el conocimiento de aspectos y partes fundamentales del cuerpo, sus diferencias físicas entre los niños y niñas, iniciando en el aprendizaje de hábitos para el cuidado del cuerpo y su bienestar como fuente de sensaciones, comunicación y placer.
- Participar en actividades individuales y de grupo afianzando la integración, la socialización y la tolerancia.
- Desarrollar actitudes de cooperación, trabajo, orden, limpieza en el proceso creativo.

Objetivos didácticos

General:

- Conocer y diferenciar su cuerpo, logrando la aceptación y cuidado del mismo.

Específicos

- Reconocer las posibilidades del movimiento.
- Adquirir una concepción de su cuerpo como fuente de comunicación, sensación y placer.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencias básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguientes competencias:

- Declarativa: Se apropia de los conceptos trabajados.
- Procedimental: Imita, juega, canta propiedades de su propio cuerpo
- Valorativa: Reconoce la importancia de su cuerpo, identifica que hay que hacer silencio en determinados momentos, escucha con atención, acata normas.

Además de otras competencias asociadas:

- Competencia comunicativa: Comunica sentimientos, emociones y expresiones propias de su cuerpo.
- Competencia matemática o cognitiva: Afianza procesos de aprendizaje y memoria.
- Competencia cultural y artística: Es el arte un medio de aprender de una manera más divertida y amena y despierta sus dotes artísticos, descubrimos talentos, los niños vencen la timidez al interactuar en prácticas escénicas, como canciones, juegos de roles
- Competencia social y ciudadana: Esta competencia se trabaja a lo largo de los talleres, las relaciones con sus compañeros, la solidaridad, el respeto hacia el otro, el trabajo en equipo, las tareas de limpieza del aula todo conlleva a desarrollar una mirada analítica, crítica y reflexiva de su mundo, de su entorno y de quien le rodea. Aprender a comunicar sus emociones.
- Competencia para la autonomía y el desarrollo personal: El conocimiento de su propio cuerpo, sus diferencias físicas, los cuidados de su cuerpo abren posibilidades a la creatividad, permite asociarla a la vida personal, facilita el aprendizaje hacia procesos de querer ser cada vez mejor. A ver que de un error puedo sacar cosas mejores y salir adelante.

Contenidos

- El cuerpo.
- Movimientos del cuerpo.
- Diferencias físicas entre niños y niñas.
- Diferencias físicas propias, altura, gordura....
- Cuidados del cuerpo.
- El cuerpo como fuente de sensaciones, comunicación y placer.

Metodología del trabajo individual

En un principio trabajaremos en grupos para ir favoreciendo la autonomía. Posteriormente organizamos grupos más pequeños hasta llegar al trabajo individual, que nunca será obligatorio pero sí muy valorado e incentivado. Para ello comenzaremos las sesiones con juegos de

desinhibición y dinámica de grupos y procuraremos terminar con una reflexión grupal de lo trabajado, para que no se queden únicamente con el juego o la práctica sino con el objetivo.

Durante todo el proceso es de gran utilidad la utilización de la cámara de vídeo para que el grupo pueda visionar sus propias creaciones y si son ellos los que graban, favorece la observación.

Se trabajará la motivación con una canción infantil sobre las partes del cuerpo. Los niños y niñas llevan un muñeco o muñeca para realizar juegos y señalar las partes del cuerpo, primero a manera individual, consigo mismos, mirándonos en un espejo y nombramos cada parte del cuerpo. Juegos con los ojos vendados y nombrar las partes del cuerpo.

Metodología de trabajo en grupo

Con los compañeros también se realizarán los juegos en mención, con los muñecos y con los ojos vendados, fomentando así la participación y la interacción con los compañeros de clase. En la exposición de los conceptos anteriores la profesora fomenta la participación colectiva. Se pedirá a los niños que deseen participar en la interpretación de las canciones a manera colectiva, algunos niños se asociarán por parejas o por pequeños grupos. Cada niño y niña trabajará en su propia práctica, se comparten materiales.

Al final de la actividad se exponen los diferentes trabajos realizados y se darán a conocer dentro del mismo grupo de trabajo, se valoran todas las actividades y producciones.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del grado preescolar.

Actividades a realizar

- Motivación con una canción sobre las partes del cuerpo.
- Lectura sobre una historia alusiva al tema.
- Juegos libres con los muñecos que previamente se les había pedido que llevaran
- Dibujo libre para que los niños dibujen su propio cuerpo.
- Exposición de los trabajos y pinturas realizadas por los niños y niñas.

Recursos, medios y materiales de los alumnos

- Videos
- Canciones
- Hojas para pintar
- Colores
- Pinturas
- Lápices

Medios y materiales del profesor

- CD
- Pizarra
- Marcadores
- Grabadora
- Videos
- Papel
- Medios audiovisuales

Evaluación del alumnado

Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación incluye las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo. En esta práctica educativa se fomentó la participación, la interacción, los ejercicios y juegos desarrollados a través de las canciones, que permitieron el desarrollo de una observación directa. La exposición de sus propios dibujos, facilitó el conocimiento de su propio esquema corporal en la búsqueda de su identidad.

EL JUEGO DE ROLES Y DRAMATIZACIÓN

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado de preescolar en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase es Educación Artística del grado preescolar.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica está programada para desarrollarse durante 6 clases de 60 minutos, con una intensidad horaria de 2 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

La técnica del juego de roles y dramatización consiste en representar actuar o dramatizar una situación crítica con la finalidad de “despersonalizarla” a fin de que el grupo la comprenda pueda analizarla y discutirla. Para ello es importante tener presente la importancia de delimitar con claridad la situación y los papeles que van a representar y favorecer que los “actores” desarrollen la escena con espontaneidad y con la mayor objetividad en la situación dada.

Objetivos del curso

- Que los niños y las niñas representen situaciones críticas con la finalidad de despersonalizarla, para que el grupo la comprenda, la analice y llegue a conclusiones.

Objetivos didácticos

General:

- Detectar distorsiones, errores y confusiones en la comprensión de la información, análisis de comportamientos en situaciones críticas (por ejemplo en selección de personal, estilos de liderazgos, toma de decisión). Además a través del análisis de lo vivencial modificar actitudes que estimulen la creatividad de los estudiantes

Específicos:

- Analizar hechos vivenciales para modificar actitudes, estimular la creatividad y buscar soluciones en situaciones de conflicto.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencias básicas

- Declarativa: Se apropia de los conceptos trabajados.
- Procedimental: Interpretación y análisis de las representaciones

- Valorativa: Reconoce la importancia de identificar que hay que hacer silencio en determinados momentos, escuchar con atención y acatar normas.

Además se trabajarán otras competencias asociadas:

- Competencia comunicativa: Los juegos de roles son otro medio de ampliar su vocabulario y el conocimiento. Utilizando los juegos teatrales se mejorara la manera de expresarse de manera más sensible a sus compañeros y profesores.
- Competencia matemática o cognitiva: Afianza procesos de aprendizaje y memoria.
- Competencia cultural y artística: Es el arte un medio de aprender de una manera más divertida y amena. Despierta sus dotes artísticas, descubrimos talentos, los niños y niñas vencen la timidez al interactuar en prácticas escénicas.
- Competencia social y ciudadana: Esta competencia se trabaja a lo largo de los talleres, las relaciones con sus compañeros, la solidaridad, el respeto hacia el otro, el trabajo en equipo, las tareas de limpieza del aula todo conlleva a desarrollar una mirada analítica, crítica y reflexiva de su mundo, de su entorno y de quien le rodea. Aprender a comunicar sus emociones.
- Competencia para la autonomía y el desarrollo personal: El teatro como terapia artística abre posibilidades a la creatividad, permite asociarla a la vida personal, facilita el aprendizaje hacia procesos de mejora y de solución de conflictos. Este juego de roles además permite favorecer la socialización por medio de la adquisición de la empatía, la tolerancia y el respeto, en su aspecto físico favorece el desarrollo de la coordinación, la fuerza, el equilibrio, también en sus relaciones personales el niño se vuelve más comprensivo y acepta a los demás, los entiende, reconoce sus cualidades por lo tanto establece una mejor convivencia, respeto y tolerancia hacia ellos. Por lo tanto beneficia su expresión corporal.

Contenidos

- Normas del juego.
- Características de los personajes y/o situaciones a representar.
- Análisis y evaluación crítica de una representación.

Metodología del trabajo individual

Los niños y niñas estarán guiados por la profesora en todo momento. La motivación de la profesora, sus argumentos explicativos, las canciones y la música serán la base fundamental para que los niños y niñas despierten sus emociones y disfruten los juegos.

Se propone el desarrollo de las actividades donde se lleve a los niños y niñas a la aplicación de conceptos y prácticas vivenciales. Un método directo a través de acciones interactivas, siguiendo unos pasos específicos, expuestos, socializados y preparados con anticipación, explicativo, al preparar la situación y a quienes participan.

Metodología de trabajo en grupo

En la exposición de los conceptos anteriores la profesora fomenta la participación colectiva. Se pedirá a los niños que deseen participar en la interpretación de los juegos, roles, mímicas, escenificación a manera individual y colectiva, algunos niños se asociaran por parejas o por pequeños grupos. Cada niño y niña trabajara en su propia práctica, se comparten materiales.

Al final de la actividad se exponen los diferentes trabajos realizados y se darán a conocer dentro del mismo grupo de trabajo, se valoran todas las actividades y producciones.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar. La música establece una comunicación más armoniosa, estimula la etapa de alfabetización, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, con la música la expresión corporal se ve más estimulada.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del grado preescolar.

Actividades a realizar

- Reproducir acciones de la profesora por medio de la mímica. La profesora a través de las canciones y cuentos representara acciones que los niños y niñas repetirán.
- La profesora representara diferentes roles, por ejemplo a la enfermera. En este caso, la profesora hará el papel de enfermera, después hará de paciente para que un niño la inyecte, y estimulara a el niño que no quiera jugar para que lo haga.
- El niño señalará y reconocerá las diferentes partes del cuerpo de esta manera fortalecerá su esquema corporal, al colocarlo por ejemplo frente a un espejo.
- El juego del tren. Este juego incluye la imitación de sonidos, movimientos, que benefician la expresión dramática y apreciación teatral, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo motor, la fuerza y el equilibrio. El niño copiara lo que hace el conductor, los sonidos de la máquina. Luego complicar el juego haciendo más acciones, recoger juguetes, sacando el pie, saltando, silbando.

Recursos, medios y materiales de los alumnos

- Videos.
- Música.
- Vestuario.
- Máscaras.

Medios y materiales del profesor

- Cd.
- Grabadora.
- Videos.
- Medios audiovisuales.

Evaluación del alumno

En los niños pequeños es a través de los cuentos y de los juegos de roles, que inducimos en ésta disciplina con la clara intención terapéutica en el uso de la improvisación, la pantomima, movimientos corporales, títeres, juegos, obras teatrales, narración de cuentos, lectura teatralizada, en la búsqueda de desarrollar la confianza de los niños, de las niñas, aumentar la capacidad de autorregulación y relajación es una herramienta pedagógica, que hace las clases más divertidas, más lúdicas es enseñar por medio del arte.

Estas intervenciones desde la arte terapia facilitan al niño y a la niña a afrontar su propia historia, a resolver conflictos, a expresar sentimientos de forma apropiada a ampliar sus capacidades personales e interpersonales.

Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.

MI CUERPO SE MUEVE

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado de preescolar en el curso 2010-2011.

- La asignatura para la que se elabora esta clase está diseñada de manera transversal a su aplicabilidad en la dimensión, cognitiva en las ciencias, dimensión del lenguaje y comunicación y dimensión estética del grado preescolar.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica ha sido programada para desarrollarse durante 4 clases de 60 minutos, con una intensidad horaria de 2 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

Se trabaja en miras a propiciar un aprendizaje vivencial, significativo, activo, lúdico, global e individualizado. Construimos experiencias vividas, en lo que se refiere al tiempo y al espacio. En el desarrollo de un conocimiento de la cotidianidad, el tiempo como una unidad en la que se van tejiendo movimientos rítmicos, haciendo énfasis en su cuerpo como lenguaje de comunicación no verbal. El tiempo lo planteamos como una unidad dentro de la cual cada movimiento tiene vida propia. Para que todo esto pueda llevarse correctamente a la práctica hemos desarrollado esta unidad didáctica, *Mi cuerpo se mueve*, basada en experiencias con su entorno, consigo mismo, en momentos propiciados por sus temores, deseos, sueños y anhelos. Creemos que el movimiento y su cuerpo son una base fundamental en un sano crecimiento rico en habilidades, experiencias y capacidades hace que el niño/a desarrolle aspectos fundamentales como: explorar el espacio, establecer el concepto de organización de su propio movimiento y el del desarrollo de diferentes capacidades auditivas y creativas.

Objetivos del curso

- Permitir a los niños y niñas evidenciar sus relaciones con su entorno y con su familia como una manera de llegar a su interior a través de historias inspiradas en sus sueños, temores y deseos.

Objetivos didácticos

General:

- Iniciarse en el conocimiento del propio cuerpo, utilizando su cuerpo para relacionarse con los demás a través del gesto y el movimiento, con actividades realizadas en el aula y en el recreo, respetando y cuidando el propio cuerpo y el de los demás, además de adquirir paulatinamente hábitos que permitan mantener el cuerpo sano.

Específicos:

- Conocer y aplicar las posibilidades expresivas de nuestro cuerpo.
- Descubrir el espacio con las distintas posibilidades de movimiento corporal adaptándose a diferentes ritmos.
- Aprender a utilizar la comunicación no verbal como recurso expresivo del cuerpo.

- Representar el movimiento del cuerpo por parte de la profesora respetando la expresión corporal del resto de personas niños y niñas.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencias básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguiente competencias:

- Declarativa: Se apropia de los conceptos trabajados.
- Procedimental: Imita sonidos, diferencia sonidos, participa en juegos.
- Valorativa: Reconoce la importancia del sonido, identifica que hay que hacer silencio en determinados momentos, escucha con atención, acata normas.

Además otras competencias asociadas:

- Competencia comunicativa: Se desarrolla en el aumento relacional del vocabulario, el intercambio comunicativo, a través de lectura de imágenes, de escritura.
- Competencia cognitiva: El niño y niña lo implementa a través de las representaciones e información suministrada, a interpretar realidades desde diferentes ángulos a memorizar la información y a reflexionar.
- Competencia cultural y artística: Esta competencia se desarrolla a través de las prácticas con la pintura y con las manualidades, la expresión musical mediante el baile y ejercicios de movimiento y en el fortalecimiento de su esquema corporal.
- Competencia social y ciudadana: En el desarrollo de actitudes de dialogo, de asertividad, en las relaciones con los niños y niñas, en las habilidades para comunicar sus emociones y solucionar los conflictos entre compañeros a comprender poco a poco la realidad.
- Competencias para la autonomía y el desarrollo personal: En promover la toma de decisiones, para trabajar en grupo y a socializarse e interactuar con los compañeros, a aprender que no siempre obtenemos lo que queremos. A tener autocontrol con los fracasos.

Contenidos

- Desplazamientos por el espacio adaptándose al ritmo de estímulos musicales.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones a través del gesto y movimiento corporal.
- Creatividad en el movimiento expresivo.
- Utilización de recursos expresivos del cuerpo a través de la dramatización
- Participación en prácticas y juegos como el baile y la expresión corporal

Metodología del trabajo individual

Se trabajará desde el descubrimiento, la exploración y la experimentación de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento, así como desde la exteriorización de emociones y

sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento o con la utilización del teatro y la mímica como medios para desarrollar la expresión corporal y la expresión no verbal.

Se propondrá la elaboración de bailes y coreografías simples para explorar y experimentar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización.

Por último se pondrá en tensión la participación y el respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal, a través del reconocimiento de las diferencias en el modo de expresarse.

Metodología de trabajo en grupo

Consideramos métodos de enseñar y de organizar la acción didáctica, por lo que esta debe ser acorde con el momento evolutivo de los alumnos así como con la manera de trabajar del docente. En el preescolar nos basamos en un enfoque con múltiples metodologías, y el niño de preescolar aprende a través de su manipulación, exploración, observación y experimentación. En el caso de nuestra unidad los conocemos con la lluvia de preguntas realizadas en la primera actividad, la lúdica, ya que el juego es la principal fuente de desarrollo del niño, por lo que debemos tenerlo en siempre presente, favoreciendo procesos abiertos al entorno, permitiendo el contacto con las familias.

Los agrupamientos de los alumnos serán flexibles atendiendo a las características de la actividad que se vaya a desarrollar. Tenemos actividades en pequeños grupos y en los diferentes espacios del aula de clase, y en gran grupo para detectar conocimientos previos. Se pretende que los aprendizajes sean funcionales, es decir, que los trasladen a la vida real.

A lo largo de la unidad se van a utilizar diferentes espacios: como rincón de letras, rincón de números, rincón de juego simbólico, rincón de plástica, rincón de experimentación y observación. Con respecto al tiempo: ha de ser lo más flexible posible con el fin de que se pueda ir al ritmo de cada niño. La unidad se trabajará no solo en los momentos de clase a todo el colectivo sino también en el juego por rincones.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar. La música establece una comunicación más armoniosa, estimula la etapa de alfabetización, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, con la música la expresión corporal se ve más estimulada.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del grado preescolar.

Actividades a realizar

- Caminar libremente por el salón hasta oír la señal que de la profesora. En este momento moverán solamente la parte del cuerpo que se le mande: cabeza, hombros, manos, brazos.
- Caminar libremente por el salón al oír la orden, rodara, gateara, o se arrastrara. Verbalizar la acción explicando a quien imitaba.
- Recorrer el camino que se ha hecho con obstáculos pasando sobre ellos sin caerse abrir y cerrar las manos suavemente muchas veces.
- Dar al niño y a la niña una pelota pequeña y dura. La apretará fuertemente haciendo simultáneamente ejercicios de apretar y soltar.
- Realizar este ejercicio primero con una mano y luego con la otra: juntar las manos uniendo solo las yemas de los dedos con fuerza, intentando doblar hacia atrás una mano con la otra; y juntar las manos uniendo solo los dedos separando las palmas hasta sentir un ligero dolor. Realizar este ejercicio pero uniendo las manos por las palmas y separando los dedos. Hacer ejercicios de relajación y tensión con las manos y los dedos.
- Darle la máxima responsabilidad en aquello que siempre suele hacer bien en situaciones referentes al grupo recoger y colocar algún rincón, revisar el orden general del aula, hacer algún encargo fuera del aula.

Para la ejecución y desarrollo de cada uno de los contenidos se tiene en cuenta las vivencias y experiencias de los niños y niñas, sus necesidades e intereses. Se trabajará en forma grupal e individual observando cada niño y niña. Se dará al niño la oportunidad de manipular cada uno de los materiales. Se realizarán salidas, presentación y descripción de láminas, elaboración de material didáctico, elaboración de fichas de acuerdo al tema que se esté desarrollando, memorización y dramatización de: rondas, juegos, canciones, poesías, trabalenguas, retahílas: sugeridas por los niños y niñas y por la educadora.

Espacios y tiempos

Presentando espacios que favorezcan la interacción, que nos permitan agrupamientos flexibles. Cualquiera de los espacios se organizará de forma flexible, adaptando el uso del espacio a las actividades que estemos realizando. Para ello utilizaremos la zona del colegio que consta de espacios amplios y libres de obstáculos, un tapete que proteja del frío y del calor. También será necesaria una sala de informática.

Con respecto a los tiempos, nuestra unidad didáctica requiere de 2 horas lectivas, repartidas entre las semanas del periodo escolar.

Agrupamientos: la forma de agrupar debe ser diversa y variada. Para la formación de grupos el maestro cuidará la homogeneidad o heterogeneidad de los mismos según convenga: gran grupo, pequeño grupo y trabajo individual.

Medios y materiales del profesor

- Cd
- Tablero
- Marcadores
- Grabadora
- Videos
- Papel
- Medios audiovisuales
- Fotocopias

Evaluación del alumnado

Se tendrá en cuenta si el niño o la niña llevan a cabo las siguientes tareas:

- Reproducir corporalmente estructuras rítmicas.
- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo (gesto, mirada y postura) para comunicar ideas, sentimientos y emociones.
- Representar personajes e historias, reales o imaginarias.
- Se asea al finalizar la clase.

Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.

RONDAS

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado de preescolar en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase está diseñada de manera transversal a su aplicabilidad en la dimensión, cognitiva en las ciencias, dimensión del lenguaje y comunicación y dimensión estética del grado preescolar.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica ha sido programada para desarrollarse durante 4 clases de 60 minutos, con una intensidad horaria de 2 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

La ronda es una de las composiciones populares más antiguas que se conoce y que ha sobrevivido mediante las múltiples derivaciones del romance. Son cantos rítmicos que se acompañan de una danza, casi siempre en disposición circular, con gran carácter ritual, que recuerdan la época en que las comunidades se reunían para hacer invocaciones a la naturaleza o a alguna otra clase de ruegos. Se han modificado a través de la transmisión oral tomando diversas formas en cada lugar donde se practican.

En la antigüedad los niños jugaban a la ronda, aunque también los adultos la danzaban aun cuando ésta tuviera un gran contenido simbólico: las tres primeras vueltas, de izquierda a derecha, significaban el movimiento de los astros, es decir, su revolución de Oeste a Este, y las tres vueltas contrarias, el movimiento de los astros en esa misma dirección; las vueltas redondas, la perfección de la esfera; el niño en el centro, simbolizaba el sol y si había una niña, representaba la luna. Sacar del círculo a uno de los niños daba a entender los cursos vacilantes de los planetas, mientras que la ronda en sí, significaba la armonía de las estrellas y el firmamento. El canto simbolizaba alabanza.

Objetivos del curso

- Que los niños y niñas dramaticen rondas y canciones en la búsqueda del fortalecimiento, el desarrollo rítmico de su cuerpo y la mejora en su motricidad.

Objetivos didácticos

- Experimentar el aprendizaje y práctica de rondas como un espacio en donde los juegos tradicionales se recreen, se transmitan y continúen viviendo en la memoria de los niños. Estos juegos requieren de pocos o ningún material, no responden a una lógica comercial y han sido una alternativa lúdica placentera para muchas generaciones.
- Indagar en la recuperación y rescate de la tradición, a partir de un trabajo de búsqueda constante.

- Recopilar los juegos olvidados pero vivos en la memoria de abuelos, padres y niños mayores y sistematizar su transmisión y enseñanza a los pequeños.

Contribución de la Unidad Didáctica al desarrollo de competencias básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguientes competencias:

- Declarativa: Que los niños y las niñas aprendan el concepto de ronda.
- Procedimental: Movimientos libres, trabajo dirigido con rondas, ejercicio de movimiento, juegos rítmicos con música.
- Valorativa: Valoración por el cuerpo, las rondas, normas y el espacio del otro.

Además se desarrollan otras competencias asociadas:

- Expresión corporal: Las rondas permiten que los niños conozcan su esquema corporal, lo interioricen. Cuando los niños y las niñas giran, cruzan, caminan de lado, dan una media vuelta y una vuelta entera, están realizando movimientos que exigen equilibrio, coordinación psicomotriz. Al formar una ronda aprenden a relacionar su cuerpo con el espacio físico, a ubicarse, guardar distancia.
- Expresión oral: Al cantar, reír y jugar en las rondas el niño expresa de modo espontáneo sus emociones, vivencias, sentimientos e ideas, a la vez que se familiariza con los juegos y rondas tradicionales de su entorno.
- Expresión musical: Otra de las funciones básicas que el niño desarrolla al cantar y mover su cuerpo siguiendo sonidos y ritmos, con pausas y contrastes, es su aptitud rítmica. El ritmo es tan importante en el niño porque le permite ejecutar danzas, juegos, canciones, e incluso expresarse *rítmicamente* en el lenguaje oral, que luego será escrito. El ritmo estará presente en el aprendizaje de la *lecto*-escritura, cuando separe sílabas, cuando forme palabras, cuando reconozca las sílabas tónicas.
- Relaciones lógico matemáticas: Cuando el niño juega a la ronda ejercita y toma conciencia de nociones espaciales básicas: adentro-afuera, cerca-lejos, arriba-abajo, delante-detrás. Al girar hacia la derecha, al girar a la izquierda, está reforzando su noción de lateralidad en relación con su propio cuerpo y con el de los compañeros.
- Identidad, autonomía personal y desarrollo social: En las rondas el niño y la niña está practicando normas de relación y convivencia, aprendiendo a esperar su turno, a compartir sus juegos con todos, a no discriminar, a ser paciente con los más pequeños, Aprende a amar a los demás, porque con ellos ha jugado y reído.
- Competencia cognitiva: El niño y niña lo implementa a través de las representaciones e información suministrada, a interpretar realidades desde diferentes ángulos a memorizar la información y a reflexionar.
- Competencia cultural y artística: Esta competencia se desarrolla a través de las prácticas con la pintura y con las manualidades, la expresión musical mediante el baile y ejercicios de movimiento y en el fortalecimiento de su esquema corporal.

- Competencia social y ciudadana: En el desarrollo de actitudes de diálogo, de asertividad, en las relaciones con los niños y niñas, en las habilidades para comunicar sus emociones y solucionar los conflictos entre compañeros a comprender poco a poco la realidad.
- Competencias para la autonomía y el desarrollo personal: En promover la toma de decisiones, para trabajar en grupo y a socializarse e interactuar con los compañeros, a aprender que no siempre obtenemos lo que queremos. A tener autocontrol con los fracasos.

Contenidos

- Desplazamientos por el espacio adaptándose al ritmo de estímulos musicales.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones a través del gesto y movimiento corporal.
- Creatividad en el movimiento expresivo.
- Utilización de recursos expresivos del cuerpo a través de la dramatización
- Participación en prácticas y juegos como el baile y la expresión corporal

Metodología del trabajo individual

Se trabajará desde el descubrimiento, la exploración y la experimentación de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento, así como desde la exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento o con la utilización del teatro y la mímica como medios para desarrollar la expresión corporal y la expresión no verbal.

Se propondrá la elaboración de bailes y coreografías simples para explorar y experimentar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización.

Por último se potenciará la participación y el respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal, a través del conocimiento de las diferencias en el modo de expresarse.

Metodología de trabajo en grupo

Consideramos métodos de enseñar y de organizar la acción didáctica, por lo que esta debe ser acorde con el momento evolutivo de los alumnos así como con la manera de trabajar del docente. En el preescolar nos basamos en un enfoque con múltiples metodologías, y el niño de preescolar aprende a través de su manipulación, exploración, observación y experimentación. En el caso de nuestra unidad los conocemos con la lluvia de preguntas realizadas en la primera actividad, la lúdica, ya que el juego es la principal fuente de desarrollo del niño, por lo que debemos tenerlo en siempre presente, favoreciendo procesos abiertos al entorno, permitiendo el contacto con las familias.

Los agrupamientos de los alumnos serán flexibles atendiendo a las características de la actividad que se vaya a desarrollar. Tenemos actividades en pequeños grupos y en los diferentes espacios del aula de clase, y en gran grupo para detectar conocimientos previos. Se pretende que los aprendizajes sean funcionales, es decir, que los trasladen a la vida real.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar. La música establece una comunicación más armoniosa, estimula la etapa de alfabetización, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, con la música la expresión corporal se ve más estimulada.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del grado preescolar.

Actividades a realizar

- Se realizan diferentes rondas, por medio de una canción, en las que los niños y niñas representarán e interpretarán a través del juego y de la dramatización.
- Tras las representaciones de las rondas, se analizarán con los alumnos las sensaciones vividas.
- Darle la máxima responsabilidad en aquello que siempre suele hacer bien en situaciones referentes al grupo recoger y colocar algún rincón, revisar el orden general del aula, hacer algún encargo fuera del aula.

Para la ejecución y desarrollo de cada uno de los contenidos se tiene en cuenta las vivencias y experiencias de los niños y niñas, sus necesidades e intereses. Se trabajará en forma grupal e individual observando cada niño y niña. Se dará al niño la oportunidad de manipular cada uno de los materiales. Se realizarán salidas, presentación y descripción de láminas, elaboración de material didáctico, elaboración de fichas de acuerdo al tema que se esté desarrollando, memorización y dramatización de: rondas, juegos, canciones, poesías, trabalenguas, retahílas: sugeridas por los niños y niñas y por la educadora.

Espacios y tiempos

Presentando espacios que favorezcan la interacción, que nos permitan agrupamientos flexibles. Cualquiera de los espacios se organizará de forma flexible, adaptando el uso del espacio a las actividades que estemos realizando. Para ello utilizaremos la zona del colegio que consta de espacios amplios y libres de obstáculos, un tapete que proteja del frío y del calor. También será necesaria una sala de informática.

Con respecto a los tiempos, nuestra unidad didáctica requiere de 2 horas lectivas, repartidas entre las semanas del periodo escolar.

Agrupamientos: la forma de agrupar debe ser diversa y variada. Para la formación de grupos el maestro cuidará la homogeneidad o heterogeneidad de los mismos según convenga. Gran grupo Pequeño grupo Trabajo individual.

Medios y materiales del profesor

- Cd
- Tablero
- Marcadores
- Grabadora
- Videos
- Papel
- Medios audiovisuales
- Fotocopias

Evaluación del alumnado

Se tendrá en cuenta si el niño o la niña llevan a cabo las siguientes tareas:

- Reproducir corporalmente estructuras rítmicas.
- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo (gesto, mirada y postura) para comunicar ideas, sentimientos y emociones.
- Representar personajes e historias, reales o imaginarias.
- Se asea al finalizar la clase.

Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.

4.4.3 BLOQUE 3. DANZA Y EXPRESIÓN CORPORAL

El ser humano por naturaleza es un ser sociable que a lo largo de la historia ha buscado continuamente comunicarse con las personas que están a su alrededor, es por ello que dentro de sus múltiples formas de comunicación está el expresarse con y a través del cuerpo mediante gestos, acciones y movimientos. Al estar ligado a nuestra naturaleza se hace un tema de gran relevancia es por ello que la autora Patricia Stokoe, en su texto “Definición de la expresión corporal”, hace un acercamiento al concepto de expresión corporal entendiéndolo como una conducta permanente del hombre, basado en el movimiento, el gesto, el ademán o la quietud del cuerpo ya sea para ser transmitido en silencio. La autora plantea:

La expresión corporal como un proceso esencial para el desarrollo intelectual, además de ser un hecho artístico puesto que desarrolla la sensibilidad, el sentido estético, la creatividad y la comunicación. Es por ello que resalta la importancia de la expresión corporal para ser implementada en el salón de clase por parte del docente como estrategia motivadora hacia los estudiantes. (Stokoe y Harf, 1992, pág.35).



Imagen 14. TORRES, Y. (2010). *Niños y niñas de preescolar en una representación de danzas* [Fotografía de la autora]

Stokoe, desde los documentos de la rama artística, explicita que el aprendizaje de los lenguajes artísticos contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales y la interpretación de mensajes significativos. Es para todos claro que aprendemos con mayor facilidad aquello que hacemos que lo que vemos o escuchamos. Desde esta premisa se puede abordar el tema de la expresión corporal como un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse y, así, los niños

y las niñas de preescolar se inician a través de la danza y el movimiento en el desarrollo de su expresión corporal, lo que facilita experimentar el gusto por el movimiento corporal, a la vez de ayudar a conocerse a sí mismo y a acercarse a los demás compañeros, a conocer su cultura y la de los demás amigos. A través de la danza, igualmente, se desarrollan la imaginación, la motricidad, la lateralidad, la ubicación espacial, y se explora el espacio y el tiempo. La música y los trajes, son estímulos que desarrollan la creatividad.

LOS NIÑOS Y LA EXPRESIÓN CORPORAL

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado de preescolar en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase está diseñada de manera transversal a su aplicabilidad en la dimensión, corporal, dimensión del lenguaje y comunicación y dimensión estética del grado preescolar.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica está programada para desarrollarse durante 6 clases de 60 minutos, con una intensidad horaria de 2 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

Las manifestaciones expresivas como el ritmo, el mimo, y todo lo que refiere expresión corporal son aspectos importantes la práctica de estos aspectos a través de la música y del propio cuerpo en el caso del mimo, al que le daremos un enfoque creativo como instrumento de expresión gestual y corporal sin la utilización del lenguaje verbal. Para todo esto, utilizaremos diversas actividades lúdicas y motivantes.

Educar estas capacidades relacionales es de gran importancia para el desarrollo armónico y creativo en la personalidad de los niños, la expresión y la comunicación.

El estudio del lenguaje corporal abarca todos los movimientos del cuerpo humano. Desde los más deliberados como besar, estrechar la mano, dar una bofetada, mirada... hasta los totalmente inconscientes: abrir los ojos o la boca por sorpresa o miedo, levantar los hombros cuando no sabemos algo. El lenguaje corporal es en parte instintivo y en parte aprendido e imitativo. Aprendemos desde niños el lenguaje verbal y se olvida destacar la importancia del lenguaje corporal, que empleamos constantemente a lo largo de nuestra vida. Éste aclara, confirma o niega los mensajes del lenguaje verbal, ya que más del 50% de la información procede del cuerpo de manera no verbal. Los elementos principales del lenguaje corporal con los gestos de rostro, manos y postura. La postura corporal es casi siempre determinante de una actitud psíquica. Según se distribuyen las tensiones musculares, su intensidad y su localización en zonas significativas, se configuran posturas determinantes que “hablan” y transmiten mensajes por sí solas. Incluso cuando se pretende expresar algo diferente a lo que se es, hay detalles que lo descubren.

Objetivos del curso

- Desarrollar una actividad que permita experimentar diversos movimientos corporales diferentes a los que normalmente se realizan y vivir algunas sensaciones parecidas a las que tienen los niños pequeños en relación con el movimiento corporal.

Objetivos didácticos

- Mejorar la comunicación con los demás a través del movimiento
- Participar en juegos y actividades de forma libre.
- Fomentar actitudes de colaboración y respeto a los compañeros
- Mejorar las capacidades expresivas y creativas
- Desarrollar la capacidad mímica a partir de situaciones vivenciales
- Reproducir ritmos enlazando movimientos al ritmo de la música.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencias básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguientes competencias:

- Declarativa: Que los niños y las niñas ajusten sus movimientos a través de las diferentes técnicas y recursos empleados.
- Procedimental: Movimientos libres, ejercicio de movimiento, juegos rítmicos con música.
- Valorativa: Valoración por el cuerpo, la cooperación, la confianza en si mismo, el autoconocimiento y el respeto por los compañeros.

Además se trabajan otras competencias asociadas:

- Expresión corporal: Los diferentes movimientos permiten que los niños y las niñas conozcan su esquema corporal, lo interioricen. Cuando los niños giran, cruzan, caminan de lado, dan una media vuelta y una vuelta entera, están realizando movimientos que exigen equilibrio, coordinación psicomotriz. Aprenden a relacionar su cuerpo con el espacio físico, a ubicarse, guardar distancia.
- Expresión oral. Al cantar, reír y jugar con el movimiento el niño expresa de modo espontáneo sus emociones, vivencias, sentimientos e ideas, a la vez que se familiariza con los juegos de su entorno.
- Expresión musical. Otra de las funciones básicas que el niño y la niña desarrolla a través de su movimiento corporal siguiendo sonidos y ritmos, con pausas y contrastes, es su aptitud rítmica. El ritmo es tan importante en el niño porque le permite ejecutar danzas, juegos, canciones, e incluso expresarse rítmicamente en el lenguaje oral, que luego será escrito. El ritmo estará presente en el aprendizaje de la lecto-escritura, cuando separe sílabas, cuando forme palabras, cuando reconozca las sílabas tónicas.

- Relaciones lógico matemáticas. Cuando el niño juega con el movimiento ejercita y toma conciencia de nociones espaciales básicas: adentro-afuera, cerca-lejos, arriba-abajo, delante-detrás. Al girar hacia la derecha, al girar a la izquierda, está reforzando su noción de lateralidad en relación con su propio cuerpo y con el de los compañeros.
- Identidad, autonomía personal y desarrollo social. En este aprestamiento el niño y la niña está practicando normas de relación y convivencia, aprendiendo a esperar su turno, a compartir sus juegos con todos, a no discriminar, a ser paciente con los más pequeños, Aprende a amar a los demás, porque con ellos ha jugado y reído.
- Competencia cognitiva: El niño y niña lo implementa a través de las representaciones e información suministrada, a interpretar realidades desde diferentes ángulos a memorizar la información y a reflexionar.
- Competencia cultural y artística: Esta competencia se desarrolla a través de las prácticas con la pintura y con las manualidades, la expresión musical mediante el baile y ejercicios de movimiento y en el fortalecimiento de su esquema corporal.
- Competencia social y ciudadana: En el desarrollo de actitudes de dialogo, de asertividad, en las relaciones con los niños y niñas, en las habilidades para comunicar sus emociones y solucionar los conflictos entre compañeros a comprender poco a poco la realidad.
- Competencias para la autonomía y el desarrollo personal: En promover la toma de decisiones, para trabajar en grupo y a socializarse e interactuar con los compañeros, a aprender que no siempre obtenemos lo que queremos. A tener autocontrol con los fracasos.
- Educación para la paz: Se debe fomentar el respeto y el buen diálogo entre los niños y las niñas se efectuarán cambios de pareja en los cuales deberán mostrar el mismo respeto hacia todos y cada uno de los participantes.
- Educación moral y cívica: Dentro de las actividades a realizar siempre deben estar presentes las actitudes de autoestima y respeto, de aceptación de las diferencias y de cooperación. Los alumnos tienen que saber aceptarse a sí mismos y aprender a aceptar a los demás.

Contenidos

- Posibilidades del cuerpo expresivo y comunicativo en diferentes manifestaciones.
- Comunicación no verbal y sus códigos.
- El lenguaje corporal: centros corporales de expresión, gestos y posturas, sentimientos.
- El mimo, como manifestación del lenguaje corporal. Origen e historia y principales corrientes.
- Posibilidades del movimiento expresivo en el espacio.
- Calidades del movimiento.
- Posiciones y posturas básicas de mimo.
- Gestos y posturas que expresen diferentes sensaciones y estados de ánimo.
- Improvisaciones de situaciones que tengan como base diferentes estados de ánimo.
- Improvisaciones con diferentes materiales dándoles una función que no es la habitual.
- Improvisaciones de escenas sobre propuestas de personajes y situaciones.
- Creación de una buena dinámica de grupo.

- Superación de miedos para desinhibirse en el trabajo corporal.
- Valoración y aceptación de las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo.
- Respeto hacia las diferentes formas de expresión de los compañeros/as.
- Predisposición positiva hacia el trabajo corporal.
- Adquisición de creatividad e imaginación como cualidades positivas.
- Desplazamientos por el espacio adaptándose al ritmo de estímulos musicales.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones a través del gesto y movimiento corporal.
- Creatividad en el movimiento expresivo.
- Utilización de recursos expresivos del cuerpo a través de la dramatización.
- Participación en prácticas y juegos como el baile y la expresión corporal.

Metodología del trabajo individual

En un principio trabajaremos en grupos para ir favoreciendo la autonomía. Posteriormente organizamos grupos más pequeños hasta llegar al trabajo individual, que nunca será obligatorio pero sí muy valorado e incentivado. Para ello comenzaremos las sesiones con juegos de desinhibición y dinámica de grupos y procuraremos terminar con una reflexión grupal de lo trabajado, para que no se queden únicamente con el juego o la práctica sino con el objetivo.

Durante todo el proceso es de gran utilidad la utilización de la cámara de vídeo para que el grupo pueda visionar sus propias creaciones y si son ellos los que graban, favorece la observación.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar. La música establece una comunicación más armoniosa, estimula la etapa de alfabetización, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, con la música la expresión corporal se ve más estimulada.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del grado preescolar.

Actividades a realizar

Esta actividad es para realizarla primero con todos los educadores de la mesa de trabajo con el fin de afianzar y unificar algunos conceptos expuestos a continuación y que de manera

transversal, se deben implementar desde cada disciplina. Y posteriormente se ejecutó con los niños y niñas.

- Primer Paso: Cubrir todo el cuerpo con una sábana (con cualquier otra tela amplia) y explorar todos los movimientos y desplazamientos que se puedan realizar. En esta primera fase sin ponerse de pie ni desplazándose de rodillas, sus puntos de apoyo serán los glúteos, la espalda o el torso. Los estímulos para generar movimientos pueden ser frases o imágenes como las siguientes: “Estamos en un capullo y todo nuestro cuerpo está cubierto por hilos finísimos, poco a poco tratamos de retirar esos hilos con nuestros brazos y nuestras piernas, quitando los que tenemos por delante, por detrás, por arriba, por abajo. Después queriendo abrir la cubierta que nos encierra, damos golpes, rodamos por el piso, nos encogemos y nos estiramos panza a bajo, nos balanceamos sobre la espalda.
- Segundo y tercer paso. El cambio de imágenes en el estímulo verbal, indicará el momento en que se puedan apoyar en manos y rodillas; por ejemplo, “ahora somos un gato encerrado en un costal que...” Cuando se escuche otro cambio de imágenes, los participantes podrán ponerse de pie y probar otros movimientos: “Ahora nos encontramos en el espacio, cubiertos por una capa elástica.” En cada paso se tratará de descubrir nuevos movimientos y nuevas formas de desplazarse. Para contar con suficiente espacio y poder observar las diferentes formas en que se explora el movimiento, el grupo se puede dividir en tres equipos, dando un tiempo para cada equipo. Si se utiliza una música suave, tranquila y estímulos verbales distintos para cada equipo se disfrutará mejor la actividad.
- Cuarto paso: después de que los tres equipos hayan participado, comentar en grupo las sensaciones o impresiones que haya dejado la actividad y lo que observaron mientras otros la experimentaban.

Espacios y tiempos

Se utilizarán espacios que favorezcan la interacción, que nos permitan agrupamientos flexibles. Cualquiera de los espacios se organizará de forma flexible, adaptando el uso del espacio a las actividades que estemos realizando. Para ello utilizaremos la zona del colegio que consta de espacios amplios y libres de obstáculos, un tapete que proteja del frío y del calor. También será necesaria una sala de informática.

Con respecto a los tiempos, nuestra unidad didáctica requiere de 2 horas lectivas, repartidas entre las semanas del periodo escolar.

La forma de agrupar debe ser diversa y variada. Para la formación de grupos el maestro cuidará la homogeneidad o heterogeneidad de los mismos según convenga, y se realizarán trabajos en gran grupo, pequeño grupo y trabajo individual.

Medios y materiales del profesor

- Cd
- Tablero
- Marcadores
- Grabadora
- Videos
- Papel
- Medios audiovisuales
- Fotocopias

Evaluación del alumnado

Para evaluar el trabajo de los alumnos, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Establecer comparaciones con el proceso que siguen los niños en el control de sus movimientos.
- El desarrollo del gusto por el movimiento corporal por parte de los niños y su fundamentación desde el hogar.
- La capacidad del niño y la niña de reproducir corporalmente estructuras rítmicas y el uso de los recursos expresivos del cuerpo (gesto, mirada y postura) para comunicar ideas, sentimientos y emociones.
- Capacidad de representación de personajes e historias, reales o imaginarias.
- Se asea al finalizar la clase.

Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.

CONCEPTO DE LA DANZA

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado de preescolar en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase está diseñada de manera transversal a su aplicabilidad en la dimensión, cognitiva en las ciencias, dimensión del lenguaje y comunicación y dimensión estética del grado preescolar.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica se ha programado para desarrollarse durante 8 clases de 60 minutos, con una intensidad horaria de 2 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

La ejecución de esta unidad didáctica sobre danzas se relaciona con el hecho de querer hacer algo novedoso con los niños y las niñas. La danza puede ser uno de los medios para lograr ciertos objetivos en el aprendizaje ya que, además de disfrutar moviéndose, los participantes podrán relacionarse con los demás compañeros y se conocerán a sí mismos, sus posibilidades y limitaciones. Por otra parte, aprenderán también a relacionarse con los demás, creando un clima de solidaridad y de respeto. Es importante que los niños y niñas amplíen sus conocimientos a nuevos campos, trabajando la puesta en escena y que pierdan el temor a actuar en público. Conociendo la música, el ritmo, ajustando sus movimientos corporales a la música, etc. Por otra parte, también se están trabajando contenidos que se pueden encontrar en otros aspectos de la educación física: espacio y tiempo, expresión corporal, conocimiento del cuerpo y orientación en el espacio.

Pero la unidad didáctica no solo se va a centrar en las danzas, sino que también se va a hacer una inducción a los aeróbicos, actividad que es del agrado de los niños y niñas y que les motivará especialmente.

Con esta unidad didáctica se pretende que a su vez adquieran beneficios en los tres ámbitos del ser humano, no solo a nivel psicomotor, sino también cognitivo y afectivo.

Objetivo del curso

- Que los niños y niñas se impliquen en el montaje de una danza, que involucre las diferentes capacidades, habilidades y destrezas de la danza y la expresión corporal de preescolar.

Objetivos didácticos

- Interpretar una danza acompañándola con efectos sonoros y movimientos.
- Sentir el gusto por la música.

- Coordinar el movimiento del cuerpo con la música
- Lograr el desarrollo del equilibrio mediante la danza
- Desarrollar la imaginación y creatividad de los niños.
- Actuar con autonomía y responsabilidad en la propuesta de actividades.
- Valorar los hábitos higiénicos de cuidado corporal como medio de mejora de la salud y de la calidad de vida.
- Conocer los distintos pasos de danzas realizados.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencias básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguientes competencias:

- Declarativa: Se apropia de los conceptos trabajados. Qué es la danza?
- Procedimental: Ejercicios rítmicos de movimiento con música, y ritmo.
- Valorativa: valoración por el cuerpo, la danza, las normas, la disciplina, el espacio del otro, el trabajo en equipo.

Además se trabajan otras competencias asociadas:

- Competencia comunicativa: Se desarrolla en el aumento relacional del vocabulario, el intercambio comunicativo, a través de lectura de imágenes, de escritura.
- Competencia cognitiva: El niño y niña lo implementa a través de las representaciones e información suministrada, a interpretar realidades desde diferentes ángulos a memorizar la información y a reflexionar.
- Competencia cultural y artística: Esta competencia se desarrolla a través de las prácticas con la pintura y con las manualidades, la expresión musical mediante el baile y ejercicios de movimiento y en el fortalecimiento de su esquema corporal.
- Competencia social y ciudadana: En el desarrollo de actitudes de diálogo, de asertividad, en las relaciones con los niños y niñas, en las habilidades para comunicar sus emociones y solucionar los conflictos entre compañeros a comprender poco a poco la realidad.
- Competencias para la autonomía y el desarrollo personal: En promover la toma de decisiones, para trabajar en grupo y a socializarse e interactuar con los compañeros, a aprender que no siempre obtenemos lo que queremos. A tener autocontrol con los fracasos.

Contenidos

- Dramatización de una canción con mímica, mediante movimientos mecánicos
- Utilización de la creatividad y la imaginación.
- Juegos de movimiento.
- Utilización de forma apropiada de los segmentos corporales.
- Aceptación y respeto de normas.
- Distintos pasos de danza realizados.

Metodología del trabajo individual

En un principio trabajaremos en grupos para ir favoreciendo la autonomía. Posteriormente organizamos grupos más pequeños hasta llegar al trabajo individual, que nunca será obligatorio pero sí muy valorado e incentivado. Para ello comenzaremos las sesiones con juegos de desinhibición y dinámica de grupos y procuraremos terminar con una reflexión grupal de lo trabajado, para que no se queden únicamente con el juego o la práctica sino con el objetivo.

Durante todo el proceso es de gran utilidad la utilización de la cámara de vídeo para que el grupo pueda visionar sus propias creaciones y si son ellos los que graban, favorece la observación.

Metodología de trabajo en grupo

Consideramos métodos de enseñar y de organizar la acción didáctica, por lo que esta debe ser acorde con el momento evolutivo de los alumnos así como con la manera de trabajar del docente. En el preescolar nos basamos en un enfoque con múltiples metodologías. Esta con base en la actividad: el niño de preescolar aprende a través de su manipulación, exploración, observación y experimentación, también globalizadora: los niños deben establecer conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos.

Como planteamiento metodológico, para entrar en el concepto de danza, nos centraremos en la exposición de los conocimientos, para tratar los temas de la unidad con el fin de conseguir un aprendizaje significativo.

Es conveniente para conseguir el acercamiento a los niños y niñas, ir presentando todas las lecciones de una forma activa y consiguiendo una participación continua. Para así conseguir una mayor aproximación y un mayor interés y motivación por parte de los niños y las niñas.

Para conseguir una buena comunicación, se explicarán todos los conceptos con un vocabulario adecuado, claro y sencillo. Así, se puede trabajar la unidad didáctica de forma más amena.

Los conocimientos se presentan por dificultad gradual, de modo que se parte de lo más general y asequible para el niño para ir a lo más específico y complicado.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar. La música establece una comunicación más armoniosa, estimula la etapa de alfabetización, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, con la música la expresión corporal se ve más estimulada.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del grado preescolar.

Actividades a realizar

Se llevaran a cabo actividades que sirvan para:

- Conocer los pasos de una danza.
- Desarrollar la expresión corporal.
- Desarrollar el acondicionamiento físico específico para la danza
- Desarrollar la agilidad y la rapidez.
- Desarrollar la coordinación de movimientos y la cooperación.

Además de actividades de calentamiento como:

- Caminar libremente por el salón hasta oír la señal que de la profesora. En este momento moverán solamente la parte del cuerpo que se le mande: cabeza, hombros, manos, brazos.
- Caminar libremente por el salón al oír la orden, rodara, gateara, o se arrastrara. Verbalizar la acción explicando a quien imitaba.
- Recorrer el camino que se ha hecho con obstáculos pasando sobre ellos sin caerse abrir y cerrar las manos suavemente muchas veces.
- Dar al niño y a la niña una pelota pequeña y dura. La apretará fuertemente haciendo simultáneamente ejercicios de apretar y soltar.
- Realizar este ejercicio primero con una mano y luego con la otra: juntar las manos uniendo solo las yemas de los dedos con fuerza, intentando doblar hacia atrás una mano con la otra; y juntar las manos uniendo solo los dedos separando las palmas hasta sentir un ligero dolor. Realizar este ejercicio pero uniendo las manos por las palmas y separando los dedos. Hacer ejercicios de relajación y tensión con las manos y los dedos.
- Darle la máxima responsabilidad en aquello que siempre suele hacer bien en situaciones referentes al grupo recoger y colocar algún rincón, revisar el orden general del aula, hacer algún encargo fuera del aula.

Espacios y tiempos

Presentando espacios que favorezcan la interacción, que nos permitan agrupamientos flexibles. Cualquiera de los espacios se organizará de forma flexible, adaptando el uso del espacio a las actividades que estemos realizando. Para ello utilizaremos la zona del colegio que consta de: Espacios amplios y libres de obstáculos, un tapete que proteja del frío y del calor. También será necesaria una sala de informática. Con respecto a los tiempos, nuestra unidad didáctica requiere de 2 horas lectivas, repartidas entre las semanas del periodo escolar. Agrupamientos: la forma de agrupar debe ser diversa y variada. Para la formación de grupos el maestro cuidará la homogeneidad o heterogeneidad de los mismos según convenga. Gran grupo Pequeño grupo Trabajo individual.

Medios y materiales del profesor

- Cd.
- Tablero.
- Marcadores.
- Grabadora.
- Videos.
- Papel.
- Medios audiovisuales.
- Fotocopias.
- Elementos de percusión (palmas, palos, platillos, cajas chinas, pandero, tambor) y música de baile.

Evaluación del alumno

Para la evaluación del alumno se tendrá en cuenta si:

- Son capaces de reproducir corporalmente estructuras rítmicas.
- Utiliza los recursos expresivos del cuerpo (gesto, mirada y postura) para comunicar ideas, sentimientos y emociones.
- Representa personajes e historias, reales o imaginarias.
- Se asea al finalizar la clase.

Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.

4.4.4 BLOQUE 4. PLÁSTICA

La plástica, en preescolar, es un medio de expresión que permite que los niños y niñas muestren sus experiencias, sus vivencias y emociones, expresándose a través de sus dibujos de manera más real que de forma verbal, además de pasarla muy bien. Es lúdico pues el niño logra satisfacer sus fantasías y realidades, siendo una actividad que se lleva a cabo en plena libertad y en un ambiente de calidez institucional, que propicia a la creatividad. Estas prácticas, del mismo modo, estimulan la motricidad, facilitan la enseñanza y el conocimiento, es por ello que el dibujo es una herramienta que permea la educación en los niños, una manera de explorar el mundo y, de manera vivencial, registrar sus primeros gráficos.

En esta etapa, según Lowenfeld y Brittain, los niños y niñas profundizan en la expresión infantil. Entre los primeros dibujos se pueden encontrar el garabateo con nombre y los trazos fuente de sus movimientos corporales, dibujos que disfrutan mucho por el movimiento que ellos suponen. De los 4 a los 6 años transcurre la etapa preesquemática, el niño dibuja formas y establece relaciones con lo que le rodea, es entonces el dibujo, por tanto, un medio de expresar lo que se vive y siente.

Esta herramienta lúdica, además de ser un medio de socialización y comunicación, facilita el desarrollo físico y psicológico de los niños y niñas, para cuyo desarrollo es importante siempre propiciar un espacio ideal, brindando libertad de expresión desde sus primeros garabatos. Dibujar es una experiencia vital en su evolución y madurez, por lo que se debe dejar que sea el niño el que indique el color o la organización armónica de su dibujo y descubra sus propias relaciones, ellas son el prerrequisito esencial para la lectura y la escritura, para el desarrollo de la confianza, la motivación y la creatividad, además de como terapia de descarga y sublimación, contribuyendo al desarrollo de su personalidad, ya que madurar el movimiento significa la maduración intelectual.

Permitir a los niños y niñas que un desarrollo libre en las artes plásticas es hacer caso a la expresión espontánea que hacen de sus emociones y sentimientos, brindándoles un clima de seguridad y confianza, lo que es de suma importancia si pensamos que no hay infancia sin juego, ni juego sin infancia, puesto que el niño aprende jugando y al jugar crea. Su fantasía e imaginación transforman un objeto en otro, el juego promueve las actividades en grupo, la posibilidad de compartir y colaborar y por ende el fortalecimiento de la afectividad.

MI AMIGO EL TÍTERE

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado de preescolar en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase está diseñada de manera transversal a su aplicabilidad en la dimensión, corporal, dimensión del lenguaje y comunicación y dimensión estética del grado preescolar.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica es programada para desarrollarse durante 4 clases de 60 minutos, con una intensidad horaria de 2 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

El jugar e interactuar con títeres es una idea que nos gusta a grandes y chicos. Un niño, al estar en frente del títere, habla con él, se ríe, se mueve y pone a volar su imaginación y fantasía. Es casi imposible que permanezca inmóvil frente a semejante personaje que abre puertas a mundos de sueños en donde todo es alegría y asombro.

Objetivo del curso

- Permitir que los niños y las niñas, volqueen sus experiencias, emociones y vivencias a través de sus dibujos, o creaciones, así desarrollar la motricidad y facilitar la enseñanza y el conocimiento que permiten de manera vivencial hacer sus primeros registros gráficos.

Objetivos didácticos

- Mejorar la comunicación con los demás a través del movimiento.
- Participar en juegos y actividades de forma desinhibida.
- Fomentar actitudes de colaboración y respeto a los compañeros.
- Mejorar las capacidades expresivas y creativas.
- Desarrollar la capacidad mímica a partir de situaciones vivenciales.
- Reproducir ritmos enlazando movimientos al ritmo de la música.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencias básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguientes competencias:

- Declarativas: Se apropian del concepto.
- Procedimentales: Participan en juegos con los títeres
- Valorativas: Cumplen con las normas establecidas para la actividad, siguen instrucciones y normas.

Además se trabajan otras competencias asociadas:

- Expresión corporal: Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo. Establecer vínculos de relación con los adultos y con sus iguales.
- Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado.

- Representar y evocar aspectos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de expresión y representación lenguaje oral y corporal.
- Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas.
- Adquirir la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo.
- Aplicar la coordinación viso-manual necesaria para manejar y explorar objetos.
- Adecuar su propio comportamiento a las necesidades, demandas, requerimientos y explicaciones de otros niños y adultos.
- Fomentar la creatividad y la estimulación del niño
- Mejorar la relación y la cooperación entre el niño y niña y sus compañeros.
- Comunicación y representación:
 - Comprender, reproducir y recrear textos de tradición cultural (cuentos).
 - Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute.
 - Utilizar las diversas formas de representación y expresión.

Contenidos

- El cuento y sus personajes. Los animales, las plantas, ...
- Cualidades de los objetos: tamaño, color, y más
- Nociones espaciales básicas: adelante, detrás, derecha, izquierda, cerca, lejos.
- Coordinación de movimientos.
- Comprensión y expresión oral y corporal de cuentos e historias.
- Identificación de las cualidades (tamaño, textura, forma geométrica, sabor, sonido) de los diferentes objetos a través de los sentidos.
- Desarrollo de la imaginación y la fantasía.
- Cooperación con los compañeros y participación activa en las actividades de grupo para conseguir un fin común.
- Respeto por la naturaleza y cuidado del entorno.
- Posibilidades del cuerpo expresivo y comunicativo en diferentes manifestaciones.
- Comunicación no verbal y sus códigos. El lenguaje corporal: centros corporales de expresión, gestos y posturas, sentimientos. El mimo, como manifestación del lenguaje corporal. Origen e historia y principales corrientes.
- Posibilidades del movimiento expresivo en el espacio. Cualidades del movimiento.
- Posiciones y posturas básicas de mimo.
- Gestos y posturas que expresen diferentes sensaciones y estados de ánimo.
- Improvisaciones de situaciones que tengan como base diferentes estados de ánimo.
- Improvisaciones con diferentes materiales dándoles una función que no es la habitual.
- Improvisaciones de escenas sobre propuestas de personajes y situaciones.
- Creación de una buena dinámica de grupo.
- Superación de miedos para desinhibirse en el trabajo corporal.
- Valoración y aceptación de las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo.
- Respeto hacia las diferentes formas de expresión de los compañeros/as.
- Predisposición positiva hacia el trabajo corporal.

- Adquisición de creatividad e imaginación como cualidades positivas.
- Desplazamientos por el espacio adaptándose al ritmo de estímulos musicales. Expresión y comunicación de sentimientos y emociones a través del gesto y movimiento corporal.
- Creatividad en el movimiento expresivo.
- Utilización de recursos expresivos del cuerpo a través de la dramatización
- Participación en prácticas y juegos como el baile y la expresión corporal

Metodología del trabajo individual

En un principio trabajaremos en grupos para ir favoreciendo la autonomía. Posteriormente organizamos grupos más pequeños hasta llegar al trabajo individual, que nunca será obligatorio pero sí muy valorado e incentivado. Para ello comenzaremos las sesiones con juegos de desinhibición y dinámica de grupos y procuraremos terminar con una reflexión grupal de lo trabajado, para que no se queden únicamente con el juego o la práctica sino con el objetivo.

Durante todo el proceso es de gran utilidad la utilización de la cámara de vídeo para que el grupo pueda visionar sus propias creaciones y si son ellos los que graban, favorece la observación.

Metodología del trabajo en grupo

Consideramos métodos de enseñar y de organizar la acción didáctica, por lo que esta debe ser acorde con el momento evolutivo de los alumnos así como con la manera de trabajar del docente. En el preescolar nos basamos en un enfoque con múltiples metodologías, y el niño de preescolar aprende a través de su manipulación, exploración, observación y experimentación. En el caso de nuestra unidad los conocemos con la lluvia de preguntas realizadas en la primera actividad, la lúdica, ya que el juego es la principal fuente de desarrollo del niño, por lo que debemos tenerlo en siempre presente, favoreciendo procesos abiertos al entorno, permitiendo el contacto con las familias.

Los agrupamientos de los alumnos serán flexibles atendiendo a las características de la actividad que se vaya a desarrollar. Tenemos actividades en pequeños grupos y en los diferentes espacios del aula de clase, y en gran grupo para detectar conocimientos previos. Se pretende que los aprendizajes sean funcionales, es decir, que los trasladen a la vida real.

A lo largo de la unidad se van a utilizar diferentes espacios: como rincón de letras, rincón de números, rincón de juego simbólico, rincón de plástica, rincón de experimentación y observación. Con respecto al tiempo: ha de ser lo más flexible posible con el fin de que se pueda ir al ritmo de cada niño. La unidad se trabajará no solo en los momentos de clase a todo el colectivo sino también en el juego por rincones.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes,

justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar. La música establece una comunicación más armoniosa, estimula la etapa de alfabetización, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, con la música la expresión corporal se ve más estimulada.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del grado preescolar.

Actividades a realizar

- Realización de títeres y organización de obra de teatro:
 - Como preámbulo hacia la realización de una obra de teatro. La invención de la obra (historia y personajes). ¿Para qué personas va a estar dirigida? ¿Sobre qué tema podemos hablar? ¿Qué tipo de personajes van a aparecer (animales, personas, seres fantásticos)?
 - Se elaboran los personajes de la obra que inventamos. Se puede realizar en grupos y con material reciclado. Antes elegir qué tipo de títeres que van a realizar (de dedo, manopla, con palillos y conos, de medias, de papel).
 - Elección de los titiriteros para darles “vida” a los personajes de la historia. Manipulación y práctica en el uso de la voz.
 - Otro grupo de niños puede realizar el teatrino (escenario por donde entrarán y saldrán los personajes de la escena). Podemos invitar a las familias a que participen de la construcción.
 - La iluminación y efectos especiales puede estar a cargo de otro grupo (grabar sonidos que acompañarán la obra de teatros, confeccionar las carteleras con el título de la obra, etc.)
 - Ensayamos la obra. Revisamos los errores y solucionamos todo lo que observamos anteriormente.
 - Confeccionamos las invitaciones para las familias. En el ingreso al gran show y obra de teatro, un niño puede estar en el ingreso (acompañado por una docente), manipulando el títere de la sala y dando las “bienvenidas” con él.
 - Cierre: “Función de Títeres” (Los titiriteros estarán detrás del teatro armado para la obra; los que musicalizan, iluminan y ayudan a los titiriteros, también). Los demás podrán disfrutar de la obra.
- Presentación de un títere a los niños y niñas. Este personaje podrá permanecer en el salón de clases, durante todo el año e ir interactuando en los momentos que se necesite, como para comunicar un hecho sobresaliente de la semana y dar consejos relevantes.
- Investigar sobre títeres y las diferentes clases de títeres: títeres de dedo, títeres hechos con guantes, realizados con diferentes materiales marionetas, títeres de tela, etc.
- Invitación de un titiritero al preescolar. Dialogamos con él sobre su trabajo y vemos la obra de títeres que nos trajo. Luego contamos todo lo observamos en la función: ¿Cómo

eran los títeres? ¿Por dónde salían y entraban los personajes de la obra? ¿Había sonidos y efectos con luces?

- Jugamos con Títeres de forma paralela (sin público espectador). Luego se pueden formar grupos de tres a cuatro niños para que interactúen con los personajes e improvisen historias.
- El “títere viajero”. Los niños podrán llevárselo a sus casas los fines de semana.
- Juego trabajo: “Somos Titiriteros”. Esta etapa es más avanzada a la anterior del juego paralelo con títeres que la docente entrega. Aquí el niño podrá crear el escenario con cajas, podrá colocar sillas para los compañeros espectadores y tendrá la posibilidad de pensar en el cobro de entradas para la función y organización del evento.
- Invitación a las familias a que realicen una función de Títeres para todos los niños de preescolar.

Espacios y tiempos

Se utilizarán espacios que favorezcan la interacción, que nos permitan agrupamientos flexibles. Cualquiera de los espacios se organizará de forma flexible, adaptando el uso del espacio a las actividades que estemos realizando. Para ello utilizaremos la zona del colegio que consta de espacios amplios y libres de obstáculos, un tapete que proteja del frío y del calor. También será necesaria una sala de informática.

Con respecto a los tiempos, nuestra unidad didáctica requiere de 2 horas lectivas, repartidas entre las semanas del periodo escolar.

La forma de agrupar debe ser diversa y variada. Para la formación de grupos el maestro cuidará la homogeneidad o heterogeneidad de los mismos según convenga, y se realizarán trabajos en gran grupo, pequeño grupo y trabajo individual.

Recursos, medios y materiales de los alumnos

- Pegamento.
- Cartulinas.
- Caja de cartón.
- Colores.
- Pintura de dedos o temperas.
- Palos de pincho.
- Pinceles y brochas.

Medios y materiales del profesor

- Cd.
- Tablero.
- Marcadores.
- Grabadora.
- Videos.
- Papel.
- Medios audiovisuales.
- Fotocopias.

Evaluación del alumnado

Se valorará si en el desarrollo de la actividad el alumno:

- Conoce una nueva manera de representar historias o cuentos.
- Participa activamente en las actividades y los juegos.
- Colabora con sus compañeros para realizar la actividad.
- Respeto a sus compañeros para una buena representación.
- Usa los de materiales como los colores y tijeras para mejorar sus destrezas
- Se orienta en el espacio teniendo en cuenta las nociones espaciales básicas: adelante, atrás, cerca, lejos.
- Progresa en la adaptación de sus movimientos a un ritmo marcado.
- Es creativo /a para hacer la actividad

Utilizar la imaginación como base creativa Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Se evaluará también la intervención del profesorado, valorando los siguientes factores:

- Organización del juego, espacio, grupos, docentes y tiempos.
- Adecuación de las actividades propuestas.
- Adecuación de los recursos materiales utilizados.

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.

4.4.5 CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

A continuación se presentan algunas de las conclusiones obtenidas de la implementación de las unidades didácticas realizadas con el grupo de niños y niñas de 5 años.

LOS NIÑOS Y LA MÚSICA

- Es importante conocer la presencia que tiene la música y el canto en los primeros años de vida de los niños de nuestra comunidad, así como sus aportes en cuanto a percepción, afectividad o el aprendizaje de la lengua.
- El valor formativo de la audición musical y el canto, particularmente en relación con el desarrollo de la percepción y del lenguaje hablado, es muy importante.
- Parte del aprendizaje relacionado con la música es reconocer la importancia del sonido e identificar que hay que hacer silencio en determinados momentos, escuchar con atención y acatar normas.
- Debido a su importancia, la iniciación de la música debe empezar en el hogar, a través de las canciones que les proporcionan en casa, puesto que estos sonidos son una fuente valiosa de aprendizaje.

CONOCIENDO SU CUERPO

En esta práctica educativa se fomentó la participación, la interacción, los ejercicios y juegos desarrollados a través de las canciones, permitieron el desarrollo de una observación directa. La exposición de sus propios dibujos, facilitó el conocimiento de su propio esquema corporal en la búsqueda de su identidad corporal.

EL JUEGO DE ROLES Y DRAMATIZACIÓN

- La técnica de juego de roles es especialmente apta para detectar distorsiones, errores y confusiones en la comprensión de la información, al mismo tiempo que de análisis de comportamientos en situaciones críticas (por ejemplo en selección de personal, estilos de liderazgo, toma de decisión). Además, a través del análisis de lo vivencial, se pueden modificar actitudes sin contar que estimula la creatividad de los miembros del grupo.
- En este curso se han evidenciado algunas dinámicas de esta índole por medio de juego de roles en el afianzamiento de temas propios del currículo.
- Estas intervenciones, desde el arteterapia se desarrollan en el marco vivencial y activo que facilita al niño y la niña afrontar su propia historia, resolver conflictos, expresar sentimientos de forma apropiada, llegar a la catarsis, ampliar la experiencia interior, y mejorar las capacidades y habilidades interpersonales y relacionales.
- En los niños pequeños es a través de los cuentos y de los juegos de roles que inducimos en ésta disciplina, con la clara intención terapéutica en el uso de la improvisación, la pantomima, movimientos corporales, títeres, juegos, obras teatrales, narración de cuentos, lectura teatralizada, en la búsqueda de desarrollar la confianza de los niños, de

las niñas,... aumentando la capacidad de autorregulación y relajación y haciendo las clases más divertidas y más lúdicas.

MI CUERPO SE MUEVE

Este tipo de ejercicios hacen a los niños y niñas más conscientes de su propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones de movimiento, siendo actividades muy adecuadas para realizar a modo de calentamiento.

RONDAS

Mejorar la expresión corporal y fomentar el gusto por las artes escénicas a través de las rondas, facilita los procesos creativos y comunicativos del niño y de la niña, les orienta hacia seguir las normas establecidas, aumentando progresivamente su capacidad en el control de emociones, la socialización, o la confianza a la hora de actuar frente a los demás.

LOS NIÑOS Y LA EXPRESIÓN CORPORAL

Es bueno establecer comparaciones con el proceso que siguen los niños en el control de sus movimientos.

- Desde pequeños los niños muestran un particular gusto por el movimiento corporal.
- El carácter expresivo de los movimientos corporales de los niños se fundamentan desde el hogar.
- La madre y su entorno familiar son la base en las experiencias que tienen los niños relacionadas con el conocimiento de su cuerpo y de sus posibilidades motrices.
- El juego imaginativo y el desarrollo de actividades motrices afianzan procesos importantes en los niños.

CONCEPTO DE DANZA

La participación y motivación de los niños y las niñas en la actividad es muy alta.

MI AMIGO EL TÍTERE

- Es obligatorio no olvidar la importancia que los niños y niñas dispongan siempre de las herramientas y materiales necesarios, como un medio para abordar la diversidad. Son niños provenientes de familias desplazadas, heterogéneos y conflictivos, son muy inquietos, por lo que es bueno que el centro les provea de ellos y que estos sean variados.
- Muchas de las actividades conllevan talleres de escucha, lo que permite que los niños y niñas aprendan a escuchar con atención y con concentración, así como la necesidad de aprender a observar. En este grupo, se realizaron talleres de pintura, dónde los niños,

previa preparación, exponían sus vivencias y mostraban muchos casos donde eran agredidos en diferentes situaciones¹⁹.

- La pintura es un elemento que va ligada a las emociones al cuerpo, al igual que los colores, el pintar le proporciona a los niños y niñas emociones. Este tipo de actividades ha sido una manera de que los niños y niñas evidencien sus temores por medio de sus dibujos y, debido a este motivo, una actividad muy valiosa donde permitió acercarnos más a sus vivencias.

4.5 ACTIVIDADES REALIZADAS CON EL GRUPO DE SEXTO GRADO (11 Y 12 AÑOS)

Las actividades en este grupo fueron diseñadas y puestas en marcha por diferentes profesores de la mesa de investigación, con la intención de buscar estrategias arteterapéuticas para su incorporación en la cotidianidad del aula. Los profesores implicados son: el profesor Juan Carlos Granados (licenciado en Educación Física y deportes), la profesora Zonia Campos (licenciada en Español y Literatura), profesora Melba Ligia Pedraza (licenciada en Música) y el profesor José Heliodoro Jerez (licenciado en Informática). Con ellos, y desde sus diferentes asignaturas, realizamos clases transversalizadas en la dinámica de contribuir a cambiar la metodología tradicional e implementar procesos lúdicos y de creatividad en sus clases, gracias al trabajo en las diferentes manifestaciones artísticas.

4.5.1 BLOQUE 1. MÚSICA Y COROS

La profesora Melba Ligia Pedraza ha sido la persona encargada en liderar esta disciplina del proyecto, experiencia altamente significativa, debido a su condición de invidente, lo que por otro lado no ha sido una limitación en la consecución de los logros propuestos en su clase.

En esta tesis ya hemos visto como muchos científicos evidencian que la música incide en el ser humano, generando comportamientos y actitudes como el autocontrol que se consigue a través del despertar y de la intuición en el plano emocional, a través de la melodía, y en el aspecto mental de la persona por medio de la armonía institucional. Además hemos repasado como la música influye desde antes de nuestro nacimiento, pues desde el vientre de la madre albergamos un sinfín de sonidos, experimentamos influencias musicales desde su entorno que irán unidas a nuestra vida emotiva y como, gracias a este legado cultural, la música hace parte del ser humano. En nuestro caso, la conformación del grupo coral que representa a la institución educativa, ha permitido crear una conciencia y una imagen institucional muy favorable. El coro se ha incorporado en el instituto y ha facilitado un cambio en el estado emocional y en las conductas de los estudiantes, por su valor energético, terapéutico y distensionante. La música ha intervenido sin imposiciones en el mejoramiento del clima institucional, ha bajado altamente, los índices de violencia y agresividades de algunos estudiantes moldeando su carácter. El trabajo en equipo, las actuaciones en público, el orgullo de sentirse parte de un grupo representativo, el autocontrol, la responsabilidad de cumplir con ensayos, la apertura comunicativa, la

¹⁹ Se pueden observar algunos de estos dibujos en el Apéndice 8.6.

memorización de canciones,... genera una disciplina que hace que los estudiantes profundicen para lograr su permanencia en este grupo.

El grupo musical del colegio está compuesto de un repertorio con guitarras, flautas y percusiones, que realizan actuaciones tanto en coros y como solistas. La profesora, durante el proyecto, les enseña canciones de diferentes ritmos, algunas veces hacen acompañamiento en las misas, eventos como celebraciones culturales, festivales del colegio y fuera del colegio. En algunas ocasiones las representaciones son a capela, un canto coral, donde el único acompañamiento musical es la voz. Ello nos ha permitido descubrir muchos talentos en la música, y los niños y niñas han descubierto que, en medio de la marginalidad, el arte es un medio de expresión.



Imagen 15. TORRES, Y. (2010). Niños y niñas del grupo de coros en el acto de clausura. [Fotografía de la autora] .

La profesora, en sus prácticas pedagógicas, ha trabajado con técnicas de respiración y de relajación, hábitos posturales y vocales, la voz y el oído necesitan tiempo y espacio para ajustar la audición. Las pautas y compromisos facilitados por parte de la misma han sido de mucho agrado por parte de los estudiantes, digamos que es un estímulo hacer parte de este grupo²⁰. Pero no el trabajo de expresión vocal no sólo ha servido para la coral, si no que ha estado en todas las clases, fomentado procesos de comunicación y de conocimiento, así como permitiendo una relajación profunda, estimulando y recreando la mente, el cuerpo y la voz.

Además de talleres en los que se primaba el aprendizaje de técnicas, conceptos,.. se han implementado talleres de experimentación y exploración, con el fin de facilitar procesos de

²⁰ Se puede consultar más información en el Anexo 7.6.

creación, organización y producción, ya que son en ellos en los que los alumnos toman decisiones y el maestro es sólo un guía que ayuda a dinamizar y catalizar propuestas. Ante la música los niños y las niñas han encontrado una forma de canalizar sus sensaciones y conflictos, y alcanzan un estado de equilibrio en medio de sus diferencias.

LAS MARAVILLAS DEL SONIDO.

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado sexto en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase está diseñada de manera transversal a su aplicabilidad en la asignatura de artística.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica ha sido programada para desarrollarse durante 10 clases de 60 minutos, con una intensidad horaria de 2 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

En esta unidad didáctica se pretende un aprendizaje funcional, significativo, activo, lúdico, global e individualizado. De las posibilidades de la música como herramienta para la solución de conflictos. Trabajamos con los alumnos ampliando su conocimiento, tratando el concepto de tiempo como una unidad en la que se van construyendo estructuras rítmicas, haciendo hincapié en la práctica musical, la voz y el oído como estímulo en la construcción de una cultura musical, basándonos en el aprendizaje de canciones e interpretadas por los niños y niñas de sexto grado de educación media pertenecientes al coro del colegio y dirigido por la profesora Melba Pedraza. Creemos que las canciones hacen que el niño/a desarrolle aspectos fundamentales como: explorar el espacio, establecer el concepto de organización de su propio movimiento y el del grupo y desarrollar su capacidad auditiva y creativa. La relajación, la disciplina de trabajo fundamentan esta dinámica de armonía institucional.

Para los niños y las niñas, la música es una necesidad y constituye un acto espontáneo que desarrolla la capacidad de expresión artística y afectiva, contribuyendo al desarrollo global de su personalidad en sus tres dimensiones: física, intelectual y afectiva. En cuanto a la melodía, son sencillas, pegadizas y de fácil memorización. El timbre, es la cualidad del sonido emitido por una voz o un instrumento, que a su vez permite diferenciarlo de otras voces o instrumentos. En las canciones motrices se debe presentar una grabación instrumental de gran variedad tímbrica para que éstas resulten atractivas a los niños y a las niñas.

Objetivos del curso

- Motivar a la consecución de un mejor clima institucional, al propiciar en los estudiantes el desarrollo de habilidades en la adecuación del carácter, en clarificar y adecuar actitudes en el logro de la escucha, la atención y la concentración.

Objetivos didácticos

- Conocer progresivamente, sus posibilidades de movimiento, voz.
- Participar de forma creativa, desarrollando valores de cooperación, colaboración, coeducación y respeto de las normas.
- Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación en razón de las características personales, los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad.
- Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en su educación, así como su contribución al acercamiento multicultural e intercultural, las relaciones de género e intergeneracionales y de inclusión social.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencias básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguientes competencias:

- Declarativa: Apropriación de conceptos relacionados con el tema.
- Procedimental: Selección de música Colombiana y de otros géneros.
- Trabajos sobre autores de otra música, interpretación de cantos, análisis de otros géneros.
- Valorativas: Desarrollo de sentimientos y emociones, valoración y sentido de pertenencia por lo nuestro, actitudes de respeto, aporte positivo al trabajo en grupo, responsabilidad y disciplina. Desarrollo de habilidades, musicales, comunicativas y auditivas.

Además se trabajarán otras competencias asociadas:

- Competencia cultural y artística.: Esta competencia permite conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos, en este caso la música y el teatro, puesto que la presente unidad didáctica utiliza como recurso las canciones y las representaciones mediante coreografías.
- Competencia en comunicación lingüística: Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

- Competencia para aprender a aprender: Permite disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.
- La autonomía e iniciativa personal : Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio y de imaginar proyectos.
- Competencia digital: Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.
- La música tiene un componente afectivo, ya que su poder evocador puede cambiar nuestro estado de ánimo según el tipo de melodía que estamos escuchando o según la letra de cada canción. Es un detonante y un modo de expresar nuestros propios sentimientos. También se ha sabido que el conocimiento musical se procesa globalmente en varias partes del cerebro, pero no sólo en las áreas de procesamiento del sonido y del lenguaje, sino incluso en centros ajenos, como los destinados a la visión. De ahí que la música tenga un poder evocador que estimula la imaginación visual, el entorno lingüístico, la memoria, etc.
- En el desarrollo de actitudes de diálogo, de asertividad, en las relaciones con los niños y niñas, en las habilidades para comunicar sus emociones y solucionar los conflictos entre compañeros a comprender poco a poco la realidad.
- Competencias para la autonomía y el desarrollo personal: En promover la toma de decisiones, para trabajar en grupo y a socializarse e interactuar con los compañeros, a aprender que no siempre obtenemos lo que queremos. A tener autocontrol con los fracasos.

Contenidos

- Apreciación de diversos estilos de la música
- Cambios en la intensidad del sonido a partir de su representación gráfica.
- Creación de una narración sonora a partir de un argumento.
- Organización de un acompañamiento marcando pulso, acento, ritmo y melodía.
- Organización de la representación de un grupo coral o instrumental.

Metodología del trabajo individual

La metodología para encauzar ésta unidad, será mayoritariamente activa y guiada, el modelo de aprendizaje sea imitativo, la mayor parte de las ocasiones, siendo la profesora la guía y que

comiencen a independizarse en sus propias creaciones. Aunque siempre la profesora actúa de modelo, ya que en esta etapa los niños y las niñas carecen de independencia suficiente para composiciones melódicas o rítmicas, la profesora siempre comenzará dando pautas, para que el grupo prosigan sus improvisaciones después de mostrarles cuál es el objetivo de los ejercicios.

Por otra parte, serán necesarios algunos agentes motivadores que serán necesarios para la enseñanza y para la evolución de los niños y las niñas. Estos aspectos se conseguirán apoyando y valorando la participación de los estudiantes, sus ideas y puesta en práctica y la ayuda que ofrezca a sus compañeros. Otros aspectos para motivarles son las felicitaciones ya sean generales o específicas para el mejor que realice las actividades.

La profesora guiará las vivencias musicales mediante factores amenos como juegos canciones, para el desarrollo de las actividades y ampliación de los conocimientos previos. La clase deberá constar de una parte explicativa de la profesora, lluvia de ideas en la cual deberán de participar los niños y niñas en un trabajo en equipo.

Las vivencias musicales deberán contener en todos los casos las siguientes pautas: explicación, imitación, repetición, improvisaciones libres, repaso de contenidos anteriores y disposición para aprender nuevas cosas. El movimiento, el canto, la dramatización, el ritmo y la instrumentación para desarrollar las actitudes musicales más, un apoyo visual. Como ya hemos dicho, otros recursos serán los juegos, cuentos, dibujos para colorear y otras actividades que son propias de estas edades y que puedan servir de método pedagógico, además de poder ser un medio para enseñarles ciertos nombres o términos importantes.

La búsqueda de la diversión y satisfacción con la música, será el primer y más importante objetivo que se intente conseguir en el aula de música, porque así conseguiremos que se interesen, quieran conocer y participar en la clase. Es una manera de incentivar el aprendizaje y la participación activa.

Metodología de trabajo en grupo

En el área de comunicación y representación, entre los que está la expresión musical, se dice en este amplio ámbito de experiencia se pretende fomentar en los niños su vertiente de espectadores y asimiladores de manifestaciones culturales, pero sobre todo su papel de productores activos y originales.

Sería importante establecer algunos criterios metodológicos para la expresión musical en esta etapa educativa. Por ello a continuación se presentan algunas consideraciones a tener en cuenta Apoyar la expresión y producción sonora espontánea de los niños.

Poner a su alcance una gran variedad de recursos con los que descubrir y explorar el sonido. Aprovechar y apoyar las diferentes situaciones cotidianas (de atención a sus necesidades básicas, de juego y exploración) para enriquecer y ampliar las posibilidades de expresión musical.

Se trabajará en un clima de participación activa, de respeto a sus iniciativas y de oferta de situaciones enriquecedoras y favorecedoras de la expresión musical.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar. La música establece una comunicación más armoniosa, estimula la etapa de alfabetización, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, con la música la expresión corporal se ve más estimulada.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del sexto grado.

Actividades a realizar

- Juegos con el timbre imitando sonidos.
- Identificar el objeto sonoro entre varios.
- Actividades y juegos con el tono, la tonalidad o la altura como identificar sonidos graves y agudos (utilizando los términos adecuados en cada edad).
- Comparar la tonalidad de sonidos más graves y más agudos (con distinta graduación) a través de actividades y juegos con la intensidad o el volumen tales como experimentar el contraste ruido-silencio o la producción de sonidos fuertes y flojos.
- El desarrollo de la capacidad de escucha, intentando hacer una clasificación de diferentes tipos de sonidos que escuchan los niños habitualmente de manera espontánea y apoyarnos en ella para proponer actividades de identificación de sonidos: el sonido de la voz humana y sus variaciones (el habla, los gritos, el llanto, el canto, los susurros, la risa...), el sonido de los objetos cotidianos,...
- La producción de sonidos y la construcción de objetos sonoros.
- Los sonidos producidos por el cuerpo:
 - Los juegos de interacción dando palmas, en los que se pone en marcha la atención y acción conjunta, la espera, el sistema de turnos, la repetición y la anticipación. Cada compás se compone de varias partes iguales en duración pero no en fuerza. A cada una de estas partes del compás se las llama pulsos pero algunos pulsos, llevan acento y otros no. Cuando un pulso lleva acento decimos que es fuerte y si no lo lleva es débil. En un sentido estricto, el ritmo surge de la combinación de dos pulsos, uno débil y otro fuerte. Con esta pequeña información básica ya puedes entender mejor por qué el ritmo resulta

de la armoniosa sucesión de sílabas, notas musicales, movimientos... que se obtiene combinando acertadamente duraciones, pausas, acentos.

Medios y materiales del profesor

- Cd.
- Tablero.
- Computadores.
- Grabadora.
- Videos.
- Papel
- Medios audiovisuales.
- Instrumentos musicales.
- Fotocopias.

Evaluación de alumnado

Para la evaluación del alumnado, se tendrá en cuenta si son capaces de:

- Reproducir corporalmente estructuras rítmicas.
- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo (gesto, mirada y postura) para comunicar ideas, sentimientos y emociones.
- Representar personajes e historias, reales o imaginarias.

Además de las destrezas demostradas en las siguientes circunstancias:

- Cantando en el coro o en grupos vocales pequeños dentro de un tipo de voz.
- Tocando diversos instrumentos: cuerda, metal o viento de madera, banda, percusión, guitarra,... mientras exploran diferentes estilos musicales siguiendo a un director.
- Escribiendo una frase musical corta, haciendo énfasis en la melodía y los ritmos mediante la tecnología disponible.
- Practicando la improvisación al responder a patrones musicales simples dados por el director o los demás compañeros.
- Demostrando entender el lenguaje musical al leer, ejecutar y analizar la nota musical adecuada para sus voces o instrumentos; ejecutando una variedad de compases, tonalidades mayores y menores, con un tono apropiado alto o bajo, marcas del tempo rápido o lento y articulaciones .
- Analizando y evaluando sus propias ejecuciones musicales en función de un grupo de criterios desarrollados por sí mismos que incorporan una terminología musical específica conectando la música a sus propias emociones identificando géneros musicales en función de elementos musicales específicos.

Por último, los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.

- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.

4.5.2 BLOQUE 2. DANZA Y EXPRESIÓN CORPORAL

Innumerables investigaciones muestran como a través del uso de la danza como herramienta terapéutica, se proporcionan aspectos curativos y transformadores.



Imagen 16. TORRES, Y. (2010) Niñas de sexto grado con traje típico de baile. [Fotografía de la autora] .

Nuestro centro mejoró notablemente su práctica pedagógica, y su práctica permitía, en las fases iniciales de calentamiento, usar música y activar el movimiento del cuerpo de los estudiantes, descargando tensiones a través del movimiento, ya que muchas veces las emociones reprimidas y los conflictos les ocasionaban estrés y rigidez en su cuerpo. Estos movimientos, igualmente, les producían expresiones de más seguridad, y el trabajo con la respiración les tranquilizaba y se mejoraban su autoconocimiento, la comunicación y la imaginación, liberando todas las emociones contenidas a través del movimiento. Los chicos menos expresivos y reprimidos, a través del movimiento, mejoraban su sentido del humor y les permitía expresarse mejor, a través del movimiento. De forma global mejoraron su autoestima, pues se sentían más empáticos en el grupo de clase.

El profesor, además de desarrollar destrezas y habilidades físicas y motrices, logró desarrollar procesos de concentración, tomando conceptos de la misma danza. Se organizaron eventos muy importantes en la institución educativa, con el apoyo de estos educadores, desde sus diferentes manifestaciones artísticas.

MI CUERPO SE MUEVE

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado sexto en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase está diseñada de manera transversal a su aplicabilidad en las demás asignaturas, haciendo especial énfasis en la clase de artística y de educación física.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica se ha programado para desarrollarse durante ocho sesiones o clases pues el movimiento del cuerpo está inmerso en varias de las dimensiones de los estudiantes y jóvenes. Las clases son de 60 minutos. Con una intensidad horaria de 2 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

La ejecución de esta unidad didáctica sobre danzas con los estudiantes de sexto grado se relaciona igualmente con el hecho de querer hacer algo novedoso con los niños y las niñas, la danza puede ser uno de los medios para lograr ciertos objetivos en el aprendizaje. Además de disfrutar moviéndose, podrán relacionarse con los demás compañeros y se conocerán a sí mismos, sus posibilidades y limitaciones. Por otra parte, aprenderán también a relacionarse con los demás, creando un clima de solidaridad y de respeto.

Es importante que los niños y niñas amplíen sus conocimientos a nuevos campos, trabajando la puesta en escena y que pierdan el temor a actuar en público. Conociendo la música, el ritmo, ajustando sus movimientos corporales a la música, etc. Por otra parte, también se están

trabajando contenidos que se pueden encontrar en otros aspectos de la educación física: espacio y tiempo, expresión corporal, conocimiento del cuerpo y orientación en el espacio.

La danza es conocida como una forma de expresión y movimiento que contiene elementos de ritmo y una acción corporal necesarios en la formación de los niños y las niñas, el movimiento requiere de un adecuado manejo del espacio y de nociones rítmicas. Es muy importante el conocimiento vivenciado del propio cuerpo, su aceptación de esta manera poder mejorar la motricidad de los chicos. Este proceso se centra la educación a través del cuerpo y del movimiento e implica aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y de conocimiento El valor cultural de la danza es también muy importante para que los niños y niñas adquieran valores como la tolerancia y el respeto hacia otras culturas, ya que es un modo de comunicarnos y socializarnos con costumbres distintas a las nuestras. Además, creemos que el tema de la interculturalidad no se trabaja lo suficiente en otras asignaturas como por ejemplo conocimiento del medio. Al mismo tiempo pensamos que el niño puede ejercitar tanto la memoria auditiva (órdenes, consignas, palabras, sonidos, canciones) y motriz (posiciones individuales y relativas a los demás, pasos, figuras, gestos, y sus encadenamientos).

Pretendemos, además, desarrollar los recursos expresivos del cuerpo, mediante la exploración de las posibilidades que tiene el ritmo y el movimiento para la expresión, fomentando la participación y la creatividad en bailes y/o danzas sencillas. Por último, pensamos que es una buena manera, aprovechando que existe una gran inmigración en nuestro país, de compartir las costumbres de otros países y enriquecernos con ellas.

Para llevar a cabo dicha unidad debemos tener en cuenta que se necesitará que los estudiantes tengan ciertas destrezas adquiridas, como por ejemplo poseer capacidad para trabajar en grupo. Así mismo debe tener adquiridas otras competencias que se trabajan en el área de música como puede ser el ritmo o el compás.

Por último queremos destacar que la danza es el arte de expresar las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo, los pensamientos y las imágenes mediante movimientos del cuerpo al ritmo de la música. A través de la música y el baile, los niños y niñas aprenden a coordinar sus movimientos y a mover el cuerpo de un modo que nunca antes habían concebido. Les ayuda a descargar tensiones y a potenciar su sociabilidad.

Objetivo del curso

- Permitir a los chicos y chicas, danzar y evidenciar una serie de emociones terapéuticas, que permita el conocimiento, histórico, social, espiritual, de la danza, en un engranaje dinámico, a través de su cuerpo y hacer más libre su movimiento.

Objetivos didácticos

- Interpretar una danza acompañándola con efectos sonoros y movimientos.
- Sentir el gusto por la música.
- Coordinar el movimiento del cuerpo con la música
- Lograr el desarrollo del equilibrio mediante la danza

- Desarrollar la imaginación y creatividad.
- Actuar con autonomía y responsabilidad en la propuesta de actividades.
- Valorar los hábitos higiénicos de cuidado corporal como medio de mejora de la salud y de la calidad de vida.
- Conocer los distintos pasos de danzas realizados.
- Conocer y practicar bailes y danzas colectivas de diferentes países.
- Participar de forma natural, desinhibida, activa y consciente en los bailes y danzas, independientemente del nivel y habilidad.
- Valorar las diversas danzas y bailes como medio de comunicación y expresión, así como parte del patrimonio cultural y acercamiento entre los pueblos.
- Desarrollar el sentido del ritmo adaptando el movimiento corporal a estructuras sonoras de distinta intensidad, duración y velocidad.
- Relacionarse con los demás a través de la práctica de diversos bailes y danzas, fomentando actitudes de tolerancia y respeto.
- Colaborar de forma activa y constructiva en la elaboración y realización de diferentes bailes y danzas, potenciando la cooperación y el trabajo en equipo.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencias básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguientes competencias:

- Declarativa: Se apropia de los conceptos trabajados.
- Procedimental: Ejercicios rítmicos de movimiento con música, y ritmo.
- Valorativa: valoración por el cuerpo, la danza, las normas, la disciplina, el espacio del otro, el trabajo en equipo.

Además se trabajarán otras competencias asociadas:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: La introducción de las danzas del mundo en clase de Educación Física posibilita que los alumnos comprendan mejor la sociedad en la que viven a través del conocimiento de las costumbres y tradiciones de otros pueblos y otras culturas. Lo que nos lleva a la contribución del desarrollo de esta competencia. Por otro lado, esta competencia incluye, una adecuada percepción de uno mismo, el espacio en el cual nos movemos y la habilidad de interactuar con él. Así, moverse en ese espacio, la orientación y la adecuada posición, son parte de esa competencia a la cual también interviene.
- Competencia social y ciudadana: Esta competencia supone desarrollar habilidades sociales como la cooperación, igualdad y el trabajo en equipo, con la intención de facilitar la integración y fomentando el respeto. Dichas habilidades capacitan para convivir en una sociedad, cada vez, más plural, al desarrollo de la empatía, a la aceptación de su propia identidad y a la valoración de la diversidad, que es algo fundamental en el trabajo de esta competencia. Identificación y práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el

entorno. Enseñanza y aprendizaje de la educación física. Además favorece la aceptación de responsabilidades el mejor conocimiento de sus compañeros, a la educación en interculturalidad, a la igualdad, a la tolerancia, solidaridad o respeto. A través del reconocimiento y valoración de la danza como patrimonio de los pueblos, se contribuye al desarrollo de esta competencia.

- Competencia Cultural y Artística: Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Por otro lado, contribuye a adquirir una actitud abierta hacia la diversidad cultural, en este caso, a través de la danza de otras culturas. La danza requiere un esfuerzo cooperativo, en el cual hay que asumir responsabilidades, pero a través del cual se desarrolla la capacidad de apreciar las contribuciones de los compañeros. Es evidente que a través de actividades, como lo es esta, de expresión, el alumno ha de interpretar, observar y valorar el resultado, movilizándolo así su imaginación, su creatividad y su sensibilidad artística.
- Educación para la paz. Se fomentará en los estudiantes valores tales como la convivencia, la solidaridad, la igualdad y la tolerancia. Para ello se llevarán a cabo las siguientes estrategias didácticas:
 - Actividades cooperativas que fomenten el respeto, la cooperación y el compañerismo. Promover actividades de conocimiento de otras culturas.
 - Rechazo a juegos que inciten conductas violentas o agresivas.
 - Identificación y práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno.
 - Enseñanza y aprendizaje de la educación física. Uso del diálogo como medio para la resolución de conflictos. Creación de un clima de confianza en el que los estudiantes puedan expresarse con libertad.
- Educación moral y cívica. Se llevarán a cabo estrategias y actividades que ayuden al alumno a la mejora de su autoestima y auto-concepto, a la aceptación de sí mismo y de los demás y de las diferencias, además de fomentar la autonomía.
- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. La intención es que el alumnado respete el principio de no discriminación, y sea consciente de la igualdad de sexos. Para ello, en las actividades, se tendrán en cuenta aspectos como:
 - Evitar lenguaje sexista.
 - Formar parejas o grupos de baile tanto de igual sexo como mixtos.
 - Asignación de responsabilidades indistintamente del sexo.
- Una vida saludable y deportiva.
 - Se fomentará en los estudiantes hábitos y actitudes de salud, alimentación, ejercicio, higiene, etc. Para ello se realizarán actividades al aire libre, se transmitirá la importancia de la actividad física para el desarrollo personal y la importancia de los hábitos anteriores para una vida plena y saludable.
 - Utilización del tiempo libre y de ocio. La buena distribución y organización del tiempo libre y del ocio determina en gran medida la calidad de vida de la sociedad. Es necesario que los alumnos se hagan cargo de su tiempo libre y sean capaces de organizarlo de manera responsable. Las estrategias que utilizaremos son las siguientes:

- Práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas especialmente de las presentes en el entorno.
- Conciencia de la importancia de la actividad física en el tiempo libre.
- Educación en la utilización racional de video juegos, internet y nuevas tecnologías.
- Conocimiento y respeto a juegos y tradiciones populares.
- Información acerca de las diferentes actividades físico-deportivas que pueden realizar en lugares de su entorno.

Aunque la unidad didáctica está dedicada principalmente a la educación artística y educación física, se pueden establecer relaciones con otras áreas de sexto grado.

Contenidos

- Valor socio-cultural y de relación entre personas en relación a la danza.
- Bailes y danzas populares de práctica individual, por parejas o colectivas.
- Ritmos como elementos de expresión y comunicación, adaptándolos a diferentes espacios, tiempos e intensidades.
- Diseños coreográficos Elaboración y representación grupal de una danza colectiva.
- Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de grupo.
- Diferencia y similitudes con nuestros juegos tradicionales. Aplicación de las habilidades y destrezas en situaciones de juego.
- Bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno.

Metodología del trabajo individual

Se trabajará desde el descubrimiento, la exploración y la experimentación de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento, así como desde la exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento o con la utilización del teatro y la mímica como medios para desarrollar la expresión corporal y la expresión no verbal.

Se propondrá la elaboración de bailes y coreografías simples para explorar y experimentar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización.

Por último se pondrá en tensión la participación y el respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal, a través del reconocimiento de las diferencias en el modo de expresarse.

Metodología de trabajo en grupo

Consideramos métodos de enseñar y de organizar la acción didáctica, por lo que esta debe ser acorde con el momento evolutivo de los alumnos así como con la manera de trabajar del docente.

Como planteamiento metodológico, para entrar en el concepto de danza, nos centraremos en la exposición de los conocimientos, para tratar los temas de la unidad con el fin de conseguir un aprendizaje significativo.

Es conveniente para conseguir el acercamiento a los niños y niñas, ir presentando todas las lecciones de una forma activa y consiguiendo una participación continua. Para así conseguir una mayor aproximación y un mayor interés y motivación por parte de los niños y las niñas.

Para conseguir una buena comunicación, se explicarán todos los conceptos con un vocabulario adecuado, claro y sencillo. Así, se puede trabajar la unidad didáctica de forma más amena.

Los conocimientos se presentan por dificultad gradual, de modo que se parte de lo más general y asequible para el niño y para la niña para ir a lo más específico y complicado.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar. La música establece una comunicación más armoniosa, estimula la etapa de alfabetización, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, con la música la expresión corporal se ve más estimulada.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del sexto grado.

Actividades a realizar

- Caminar libremente por el salón hasta oír la señal que de la profesora. En este momento moverán solamente la parte del cuerpo que se le mande: cabeza, hombros, manos, brazos.
- Caminar libremente por el salón al oír la orden, rodara, gateara, o se arrastrara. Verbalizar la acción explicando a quien imitaba.
- Recorrer el camino que se ha hecho con obstáculos pasando sobre ellos sin caerse abrir y cerrar las manos suavemente muchas veces.
- Dar al niño y a la niña una pelota pequeña y dura. La apretará fuertemente haciendo simultáneamente ejercicios de apretar y soltar.
- Realizar este ejercicio primero con una mano y luego con la otra: juntar las manos uniendo solo las yemas de los dedos con fuerza, intentando doblar hacia atrás una mano con la otra; y juntar las manos uniendo solo los dedos separando las palmas hasta sentir

un ligero dolor. Realizar este ejercicio pero uniendo las manos por las palmas y separando los dedos. Hacer ejercicios de relajación y tensión con las manos y los dedos.

- Darle la máxima responsabilidad en aquello que siempre suele hacer bien en situaciones referentes al grupo recoger y colocar algún rincón, revisar el orden general del aula, hacer algún encargo fuera del aula.

Para la ejecución y desarrollo de cada uno de los contenidos se tiene en cuenta las vivencias y experiencias de los niños y niñas, sus necesidades e intereses. Se trabajará en forma grupal e individual observando cada niño y niña. Se dará al niño la oportunidad de manipular cada uno de los materiales. Se realizarán salidas, presentación y descripción de láminas, elaboración de material didáctico, elaboración de fichas de acuerdo al tema que se esté desarrollando, memorización y dramatización de: rondas, juegos, canciones, poesías, trabalenguas, retahílas: sugeridas por los niños y niñas y por la educadora.

Espacios y tiempos

Presentando espacios que favorezcan la interacción, que nos permitan agrupamientos flexibles. Cualquiera de los espacios se organizará de forma flexible, adaptando el uso del espacio a las actividades que estemos realizando. Para ello utilizaremos la zona del colegio que consta de espacios amplios y libres de obstáculos, un tapete que proteja del frío y del calor. También será necesaria una sala de informática.

Con respecto a los tiempos, nuestra unidad didáctica requiere de 2 horas lectivas, repartidas entre las semanas del periodo escolar.

Agrupamientos: la forma de agrupar debe ser diversa y variada. Para la formación de grupos el maestro cuidará la homogeneidad o heterogeneidad de los mismos según convenga: gran grupo, pequeño grupo y trabajo individual.

Medios y materiales del profesor

- Cd
- Videos
- Tablero
- Papel
- Marcadores
- Medios audiovisuales
- Grabadora
- Fotocopias

Evaluación del alumnado

Se tendrá en cuenta si el niño o la niña llevan a cabo las siguientes tareas:

- Reproducir corporalmente estructuras rítmicas.
- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo (gesto, mirada y postura) para comunicar ideas, sentimientos y emociones.
- Representar personajes e historias, reales o imaginarias.
- Se asea al finalizar la clase.

Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Evaluación del alumnado

La evaluación de los alumnos será individual y en equipo. Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.

4.5.3 BLOQUE 3. NARRATIVA DE CONTENIDO AUTOBIOGRÁFICO

La profesora Zonia Campos, profesora de literatura, ha implementado en su asignatura la creación de textos que desarrollen la habilidad de la escritura unida a otros conocimientos. El tema de la poesía, el cuento, la autobiografía,... son procesos que despiertan la capacidad de generar historias alternativas.

White (2007) plantea que para darle significado a la experiencia vivida se necesita organizarla, relatarla, así vemos que la narrativa de nuestra propia vida es el marco que hace posible darle

significado a la misma. White también expresa que las conversaciones en terapia narrativa contribuyen a reforzar y desarrollar el lenguaje interno de la vida. Luego, estas conversaciones en terapia, crean un contexto que activa habilidades de creación de significados que se evidencian en las reediciones de la historia de la persona. Esta terapia, según la propuesta de White y Epton:

[...] escribir ofrece otras posibilidades que la terapia relatada no ofrece, permite el panorama de la recreación de los hechos y captura de descubrimientos a los que la persona llega al escribir su propia historia. Plantean el modo narrativo del pensamiento como elemento vital, generador de significado. (White y Epton, 1990, pág.92).

Estos objetivos se pueden alcanzar por medio de muchos géneros literarios diferentes, por ejemplo, a través de la carta. Si la palabra escrita abre muchos horizontes y genera en nosotros nuevas maneras de actuar, las cartas son testimonios que nos permiten viajar con el recuerdo.

La poesía también conecta con procesos de terapia, el lenguaje poético escapa de ataduras, utilizando metáforas que permiten expresar nuestros problemas de forma diferente. Así, a través del poema terapéutico se externalizan vivencias, se abren conexiones, la persona al volverse a escuchar en el poema crea espacios de reflexión, deja a la persona en libertad. Los poemas como recursos terapéuticos son muy valiosos, ya que contienen palabras, que al oírlos, sensibilizan al reconocer su propio problema; un poema permite enfrentar la vida. Para intentar traer al aula todos estos beneficios, la profesora prepara algunas pautas de trabajo, recomendado a los alumnos empezar escribiendo síntesis de palabras que van hacer utilizadas en el poema y que identifiquen con una parte de su historia, en otra sesión comenta las palabras y analiza el significado de la historia, luego los escritores dan lectura a sus poemas, para que la persona que los narró, los escuche y los comente, se haga un debate y se planteen soluciones. Además esta práctica de escribir incrementa habilidades de escucha y también facilita la elaboración de la crisis.

Por otro lado, la lectura de cuentos, es una actividad que relaja, permite viajar, imaginar, destapa emociones, las lecturas generan espacios de encuentro de intercambio emocional que combaten el aislamiento y soledad que hoy se vive.

Finalmente, la escritura de una autobiografía es una actividad que puede relajar, que permite llegar al trauma y al dolor, liberar emociones, generar espacios de encuentro y de conocimiento, o combatir la soledad. Estas experiencias grupales permiten posibilidades de enfrentar los propios problemas, hacen que las diferentes situaciones de duelo o pérdida sean comparadas y ellos sientan que no están solos. Por tanto, la terapia narrativa facilita la elaboración de la crisis, y ha surgido como una herramienta que permite una mejor comprensión y entendimiento de las diferentes situaciones que se puedan presentar en la vida. Organizar las experiencias de nuestras historias nos ayuda a entender quiénes somos, y a mejorar nuestro lenguaje en la búsqueda de un nuevo significado que recree cualquier experiencia traumática.

ESCRIBO UN CUENTO SOBRE MI VIDA

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado sexto en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase está diseñada de manera transversal a su aplicabilidad en la asignatura de español y literatura.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica ha sido programada para desarrollarse durante diez clases de 60 minutos, con una intensidad horaria de 3 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

La asignatura de español y literatura tiene como fin hacer ver a los estudiantes que la lengua no es solamente un instrumento de comunicación entre las personas, sino que a su vez lo es de representación interpretación y comprensión del mundo. En clase de español y literatura debemos representar hipotéticos escenarios de comunicación para que los estudiantes puedan enfrentarse a diversas situaciones que les surgirán en su vida adulta. Es sobretodo, en sexto de grado, se potenciará la lectura para llegar a crear ese hábito lector tan olvidado en la actualidad. Por lo tanto, presentaremos siempre textos cercanos a los intereses de los alumnos para motivarlos y para que sean capaces de interiorizar el uso correcto de las letras y encuentren en ellos las aportaciones necesarias de contenidos lingüísticos correspondientes a su nivel.

Otro propósito muy importante es conseguir que lleguen a narrar y exponer sus propias creaciones, convirtiéndose así en pequeños autores que respetan las particularidades del español y las de cualquier otra variante o lengua, contribuiremos a que sienten una buena base no sólo en el futuro de nuestra asignatura, sino en el resto de las disciplinas que forman parte del currículo.

La presente unidad didáctica se elabora con el ánimo de propiciar una terapia narrativa promoviendo la elaboración de su autobiografía para que afloren sus conflictos, utilizando esta valiosa herramienta (que permite una mejor comprensión y entendimiento de las diferentes situaciones que se puedan presentar en la vida de los chicos y chicas) como válvula de escape. Para ello partimos de la premisa de que organizar experiencias de nuestras historias nos ayuda a entender quienes somos a mejorar nuestro lenguaje en la búsqueda de un nuevo significado que recree cualquier experiencia traumática.

Objetivos del curso

- Generar espacios de encuentro afectivo y emocional a través de la escritura donde los estudiantes puedan viajar a través de la imaginación y liberen sus emociones.

Objetivos didácticos

- Despertar su interés en la narración de sus propias historias, de esta manera incrementar el pensamiento crítico, creativo y reflexivo de los alumnos.
- Construir su propio ensayo como discurso narrativo, que lo sitúa en su yo autobiográfico.
- Participar de forma creativa, desarrollando valores de cooperación, colaboración, coeducación y respeto de las normas.
- Valorar la importancia de la narrativa en la sociedad actual y en la educación integral de los chicos y chicas de sexto grado así como su contribución al acercamiento multicultural e intercultural, las relaciones de género e intergeneracionales y de inclusión social.
- Valorar la lengua como instrumento para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos
- Desarrollar la autonomía individual en la revisión de sus propios textos.
- Aplicar la capacidad de comprensión lectora.
- Aprender la importancia de la normativa ortográfica.
- Analizar los diferentes usos sociales de la lengua para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.
- Redactar textos personales siguiendo pautas de creación.
- Desarrollar el trabajo colaborativo.
- Participar activamente en trabajos grupales.
- Expresarse oralmente y por escrito con coherencia.
- Participar, individualmente o en grupo, en la creación de textos originales.
- Reconocer razonadamente los textos narrativos.
- Conocer y usar los procedimientos de la descripción.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencia básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguientes competencias:

- Declarativas: Se apropian de los conceptos trabajados
- Procedimental: Elaboración de su autobiografía
- Valorativas: Valora sus trabajos y el de los demás. Manifiesta responsabilidad en la realización de sus trabajos y Su actitud positiva frente a sus compañeros.

Además se trabajarán otras competencias asociadas:

- Comunicación lingüística.
 - Ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas.
 - Producir textos orales adecuados a cada situación comunicativa. Buscar, recopilar y procesar información.

- Comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos adecuados a intenciones comunicativas o creativas diversas.
- Conservar y mejorar la competencia comunicativa empleando la lectura como fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasías y de saber. Emplear los procedimientos lingüísticos para representar, interpretar y comprender la realidad.
- Conocer reflexivamente el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso.
- Conocer y aplicar de manera efectiva las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.

Contenidos

- Orígenes de la literatura.
- El lenguaje literario y su justificación en un texto.
- Transmisión de la literatura oral y escrita.
- Expresión oral siguiendo las pautas de dicción de la norma culta.
- Tecnologías de la información como fuentes de obtención de información y de modelos para la composición escrita.
- Principales rasgos fónicos, gramaticales y léxicos.
- Buena presentación de los textos, en lo que refiere a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. Normas ortográficas, su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.
- Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración.
- Los géneros literarios: narración, lírica, drama. Identificación del tema y el reconocimiento de su estructura.
- El texto y sus modalidades. Clases de texto por su modalidad.
- Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.
- Medios para el desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer.
- Análisis e interpretación de relatos.
- Composición escrita como forma de comunicar experiencias, ideas, opiniones y conocimientos propios.

Metodología del trabajo individual

Dada la heterogeneidad de los estudiantes, la metodología a utilizar debe ser variada, utilizando actividades diversas que permitan recoger los intereses, motivaciones y ritmos de aprendizajes diferentes, con la finalidad de lograr los objetivos básicos de esta programación.

La metodología que proponemos debe potenciar el aprendizaje significativo y constructivo, fomentar la cooperación la actividad y la autonomía de los estudiantes.

Por todo ello, los principios metodológicos que vamos a utilizar y las diferentes estrategias didácticas tendrán en cuenta:

- El desarrollo psico-evolutivo de los niños y las niñas.
- Que los procesos de aprendizaje sean significativos.
- Utilizar recursos que faciliten la capacidad de aprendizaje.
- Producir motivación en los estudiantes.
- Estimular el desarrollo de un pensamiento creativo.
- Mejorar los niveles de aprendizaje mediante el desarrollo de capacidades y competencias básicas.

Las estrategias metodológicas que emplearemos serán de aprendizaje activo, basado en la realización de tareas y actividades en el aula, en la búsqueda de su propia creatividad y en la de mejorar su comprensión y expresión fomentando también el aprendizaje cooperativo, con la creación de grupos de trabajo para determinadas situaciones, además de la metodología de tipo expositiva por parte del profesor.

Metodología de trabajo en grupo

Nuestra metodología utiliza tres elementos básicos, el juego, el afecto y la creatividad. Aspectos que pueden ser incorporados en la educación de los niños y las niñas. Con estos criterios los niños y las niñas enfrentan la vida, es un elemento lúdico que está presente siempre. El afecto es una manera de relacionarse, es lo que permite tener confianza con los profesores.

La creatividad está presente en el hecho artístico, generando motivación, fantasías. Por ello consideran que esta experiencia facilita liberar muchos de los conflictos que les aquejan.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar. Los videos establecen una comunicación más armoniosa, estimula la creatividad, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, la narrativa es un método de aflorar sentimientos

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios.

Actividades a realizar

En esta unidad didáctica diferenciamos tres grandes grupos de actividades: iniciales, de desarrollo y finales.

- Iniciales. Aparte de la exposición de contenidos por parte de la profesora que se plantea como introducción o explicación de las actividades a desarrollar en un ambiente que estimule la participación de los estudiantes, estableceremos actividades para reconocer textos narrativos y descriptivos así como la creación de los suyos propios, realizar dramatizaciones y trabajos individuales o en grupos, buscar la información, exposiciones orales, lecturas individuales y en grupos, salidas de campo, videos, realización de murales, siempre dirigidos y apoyados por el profesor.
- De desarrollo. Se trata mayoritariamente de trabajos de elaboración de síntesis, esquemas, mapas conceptuales y comentarios de textos.
- Finales. Pruebas orales y escritas, presentación de trabajos, resúmenes y autoevaluación.

Medios y materiales del profesor

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| • Cd. | • Videos. |
| • Tablero. | • Papel. |
| • Computadores. | • Medios audiovisuales. |
| • Grabadora. | • Fotocopias. |

Evaluación del alumno

Para la evaluación del alumno se tendrán en cuenta si manifiesta las siguientes destrezas o actitudes:

- Expresan sentimientos y emociones así como sus habilidades de escritura y de comunicación.
- Mejora la actitud solidaria y tolerante para abordar sus conflictos.
- Reducción el stress, la ansiedad en la solución de sus propios conflictos.
- Mostrar una actitud de respeto y tolerancia frente a las diferencias personales.
- Colaboración de manera activa con los compañeros y compañeras con una actitud de convivencia.
- Desarrollo del trabajo con orden, limpieza y precisión en las diferentes tareas.
- Recoge ordenadamente la información transmitida por el profesor y manejarla adecuadamente.
- Busca, selecciona e interpreta la información, usando las nuevas tecnologías (internet) y otras fuentes de información para realizar trabajos propios.
- Realiza exposiciones orales y debates utilizando y respetando las normas de la dicción.
- Aplica las reglas ortográficas en los escritos propios.
- Realiza lecturas comprensivas de textos narrativos, descriptivos y expositivos.
- Redacta textos personales, narrativos, descriptivos y expositivos siguiendo pautas.

Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.

4.5.4 BLOQUE 4. TEATRO Y DRAMATIZACIÓN

La profesora Zonia Campos nos mostró, gracias a sus actividades, como a través de la implementación del teatro, los chicos y chicas inmersos en un contexto de violencia y situación precaria, desbloquean las diferentes situaciones que les aquejan. La persona detrás de un personaje se nutre de vivencias para desarrollar su papel, y en esa expresión los conflictos crean un mundo de ficción, un mundo dramático y ficticio que le permite sacar a flote represiones. La profesora confirma, en su práctica, el mejoramiento en su vivencia corporal, en la elaboración de sus emociones, en el manejo y solución de conflictos del grupo, es decir, la mejora de la visión de sí mismos y de los demás. Esta práctica educativa le ha permitido, al mismo tiempo, conocer más a sus estudiantes y de ésta manera brindarles un apoyo y, por último, mejorar destrezas como la comunicación o el uso de la lengua tan importantes dentro del área de español al que pertenece su asignatura.

La puesta en marcha de una obra teatral es un proceso grupal que exige ensayos, equilibrio entre los participantes y un trabajo en equipo con la creatividad como protagonista. La vinculación de los estudiantes en este juego dramático permite y enriquece el análisis de las vivencias de los participantes durante la puesta en escena. Interpretar en un espectáculo sus vivencias más traumáticas como, por ejemplo, las relacionadas con la droga o la violencia, brinda nuevas formas de combatirlas, permitiendo no sólo evocar un recuerdo traumático, sino también transformarlo.



Imagen 17. TORRES, Y. (2010). *Niña declamando un poema*. [Fotografía de la autora]

MONTAJE DE UNA OBRA DE TEATRO LA OTRA HISTORIA DE CAPERUCITA ROJA²¹

Contexto, asignatura y grupo

- Esta unidad se desarrolla en el colegio Isidro Caballero en el grado sexto en el curso 2010-2011.
- La asignatura para la que se elabora esta clase está diseñada de manera transversal a su aplicabilidad en la asignatura de educación artística y en otras áreas curriculares.

Distribución temporal

Esta unidad didáctica ha sido programada para desarrollarse durante diez clases de 60 minutos con una intensidad horaria de 3 horas semanales en cada periodo del año escolar.

Introducción

El teatro presenta un modelo de autoconocimiento de las posibilidades expresivas del propio cuerpo. Es una experiencia cooperativa que requiere del esfuerzo de todos y cada uno para alcanzar una meta de satisfacción y un campo de desarrollo idóneo para ciertas dimensiones de la personalidad de los jóvenes, como la afectividad y la creatividad. Puede considerarse, además, una práctica apropiada para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales al constituirse como un espacio privilegiado para el desarrollo de la autonomía del pensamiento y

²¹ Se puede consultar el texto completo de la obra en el Anexo 7.8.

la capacidad crítica. Consideramos que todas las actividades desarrolladas en un taller de teatro deben ir acompañadas de satisfacción y bienestar emocional.

Las actividades que proponemos en esta unidad didáctica tienen un carácter primario e introducirán a los estudiantes en la experiencia teatral, para que a través de ella lleguen al autoconocimiento. Con ella pretendemos tan sólo aportar un molde que pueda servir a los propósitos arriba mencionados, pues cada momento que pasamos asomados a un escenario constituye una experiencia altamente positiva con la que se consigue tanto un elevado grado de autosatisfacción como de deleite colectivo, dejando una huella en el alumno que contribuirá al desarrollo de una serie de valores que le permitan una participación activa en todo su entorno.

Objetivos del curso

- Desarrollar un juego dramático que interprete un tema liberador, con vivencias, con sentido dinámico, que comparta con el grupo, emociones y promueva descargar tensiones retenidas y contribuya al aprendizaje y al desarrollo de habilidades comunicativas, en una puesta en escena organizada por este grupo de teatro.

Objetivos didácticos

- Expresarse de manera coherente y comunicativa al momento de representar una obra de teatro y declamar o leer un texto ante un grupo.
- Expresarse oralmente de forma coherente.
- Realizar aportaciones personales de creatividad.
- Utilizar los juegos de improvisación.
- Realizar diversos juegos de improvisación adaptándolos a la personalidad.
- Fomentar actitudes de socialización.
- Conocer opiniones diversas sobre el grupo, sobre los buenos usos de comportamiento social y argumentar a favor del respeto a la igualdad entre ambos sexos y de la práctica de las buenas costumbres.

Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de competencias básicas

En el desarrollo de esta unidad se pueden trabajar diversas competencias básicas que se incluyen en el currículo. A través de las actividades diseñadas afianzamos las siguientes competencias:

- Declarativas: Apropiación de los conceptos.
- Procedimentales: Elaboran la escenografía, el vestuario, desarrollan la creatividad, interpretación de roles.
- Valorativas: Manifiestan el gusto por las representaciones escénicas, utilización adecuada de recursos, acatan normas y acuerdos establecidos por el director de la obra.

Contenidos

- Propiedades del texto espectacular.
- La improvisación teatral: definición. Improvisación verbal y gestual. Las reglas de la improvisación. Concienciación de las nociones de cuerpo, espacio y tiempo para construir una improvisación. Análisis de las estructuras de improvisación. Comentario y juicio personal sobre el trabajo realizado (colectivo y personal).
- Las habilidades no lingüísticas como complemento para la interpretación teatral y la interacción social.
- Lectura y comprensión de un texto teatral atendiendo a sus peculiaridades genéricas.
- Exploración de los diversos sub-códigos del lenguaje espectacular.
- Utilización de las competencias comunicativas adecuadas para defender la propia opinión.
- Educación en valores: Educación para la paz. Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Educación moral y cívica.

Metodología del trabajo individual

La metodología satisfactoria a la hora de referirse a actividades relacionadas con el ámbito de la expresión teatral, es muy amplia, ya que el teatro no se enseña ni se aprende... simplemente se vive. Con todo, a la hora de llevar a cabo el desarrollo de esta unidad didáctica, partiremos de un enfoque expositivo, pero flexible y participativo. Por ello, la metodología utilizada deberá ser activa, pues tanto el profesor como los alumnos deben interactuar juntos para llevar a cabo las actividades propuestas, siempre teniendo en cuenta que la asignación de tareas correrá a cargo del docente.

A continuación, llevaremos a cabo una serie de actividades dinámicas en las que todo el grupo participará, y de las que extraeremos entre todos una serie de conclusiones, con el fin de fomentar la capacidad crítica del alumnado. Dado que con las actividades propuestas no se pretende que el alumno sienta que está “haciendo un trabajo” en el sentido convencional, pues el taller de teatro debe entenderse además de como un espacio formativo como una esfera de entretenimiento, es fundamental transmitir a los alumnos el aspecto lúdico, parte fundamental de toda representación artística.

Evidentemente, el docente debe motivar a los alumnos para que a través del desarrollo de las actividades que forman la presente unidad didáctica adquieran las capacidades necesarias para afrontar futuros retos tanto personales como educativos. La adquisición de los contenidos se realizará de manera progresiva, por lo que el docente propondrá en un primer lugar los puntos de partida, ejemplos, etc. de manera detallada, para consecutivamente dar una información cada vez menor y pedir que sean los alumnos quienes hagan esa aportación. La distribución del alumnado variará según nuestros intereses, pues estas actividades se pueden aplicar en gran grupo (uno o unos alumnos intervienen y el resto hace de público) o en pequeños grupos de 2 a 5 alumnos (uno o dos actúan y el resto hacen de público). Esta última distribución suele dar más confianza a los estudiantes y se recomienda para las primeras actividades. Se deberá tener en

cuenta en esas ocasiones la distribución espacial de los diferentes grupos, para evitar las distracciones y las interferencias sonoras.

Metodología de trabajo en grupo

Dada la heterogeneidad que puede presentar un grupo clase, se tendrán en cuenta los diferentes intereses, motivaciones y capacidades presentes en los alumnos, sin menos cabo de todas aquellas necesidades que puedan surgir a lo largo del curso o en algún punto concreto del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La duración de cada actividad es muy variable, según los resultados obtenidos, la consecución de los objetivos, etc. No obstante, hacemos una sugerencia de distribución temporal de las actividades a lo largo de seis sesiones.

Actuación del profesor

La profesora en la clase propicia la motivación en todo el proceso, brindando el orden y la eficacia en su desenvolvimiento. Ese momento es el propicio para brindar valores humanos propiciando un buen clima de clase. La profesora establece normas de convivencia coherentes, justificadas, conocidas y aceptadas. En este proceso se deben involucrar el estímulo y la corrección y reforzar conductas positivas.

El amor debe ser el principal ingrediente al educar, la puntualidad, el orden, el buen manejo de comienzo a fin. El material que se va a utilizar. La música establece una comunicación más armoniosa, estimula la etapa de alfabetización, mejora la capacidad de aprendizaje, y potencia la memoria, con la música la expresión corporal se ve más estimulada.

En su proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollan criterios transversales que involucran competencias educativas y dimensiones propias establecidas en el plan de estudios del sexto grado.

Actividades a realizar

- Proyección de la presentación. "Improvisación en dramatización", a la vez que se les va explicando cada apartado y se les contestan las dudas.
- Evaluación Se puede hacer un repaso final haciendo preguntas sobre lo visto. Ejemplo: ¿Para qué sirve la improvisación?, ¿Qué tipos de improvisación haremos?
- Ejercicios de:
 - Apropiación de las artes escénicas.
 - Ensayos de expresión corporal, de voz.
 - Rituales
 - Ubicación espacial
 - Improvisaciones dramáticas
 - Juego de roles
 - Memorización del libreto
 - Intervenciones musicales.

- Preparación de la representación de “La otra historia de Caperucita Roja”. Esta versión diferente del cuento de Caperucita Roja, enfocada en la resolución de conflictos, permite analizar la historia desde distintas miradas, tomando diferentes versiones de otros actores y la importancia de reflexionar en la construcción de una convivencia armoniosa, democrática y protectora. Los conflictos muchas veces nos facilitan otras oportunidades para afianzar las relaciones y respetar a los demás, nos posibilita además nuevas miradas.
- Representación de “La otra historia de Caperucita Roja”, en el auditorio de la Casa de la Cultura Piedra del Sol, dónde se ha invitado a asistir a los padres de familia y comunidad educativa en general, además a la administración municipal o dirigentes de la alcaldía del municipio de Floridablanca.

Espacios y materiales

Un aula con espacio suficiente para realizar ejercicios de dinámica de grupos y que estará preparada de forma que permita la realización de las prácticas. El material de trabajo constará de una pizarra, sillas, mesas, un ordenador con altavoces, un cañón proyector y pantalla, diverso material fungible y el material incidental aportado por los alumnos y el Centro.

Medios y materiales del profesor

- Cd.
- Tablero.
- Computadores.
- Grabadora.
- Videos.
- Papel.
- Medios audiovisuales.
- Fotocopias.

Evaluación del alumno

Para evaluar al alumno, se tendrá en cuenta si durante el desarrollo de la unidad didáctica:

- Valoran el trabajo propio y el de los demás.
- Manifiestan responsabilidades y compromiso, con las tareas.
- Se involucran en la puesta en escena de la obra “La otra historia de Caperucita Roja”.

Los instrumentos para realizar la evaluación serán:

- Producciones y conversaciones con los alumnos.
- La observación directa y sistemática.
- La acumulación de observaciones y de la evolución del alumno quedará reflejada en fichas de seguimiento y en los documentos de Adaptación Curricular, siendo registrados todos los datos de interés sobre su evolución.
- Análisis de registros.
- Análisis de registros anecdóticos.
- Registro de cumplimentación de actividades.

Criterios de calificación

- Participación, actitud y comportamiento: 80%.
- Trabajos realizados e interpretación de los mismos: 20%.

Evaluación del profesor

Esta evaluación podrá realizarse de acuerdo a las apreciaciones de los padres de familia y de los niños y niñas. De manera descriptiva en el formato de evaluación de actividades del centro educativo.



Imagen 18. Invitación obra de teatro *La otra historia de Caperucita Roja* [Diseño]. (2010). Recuperado de <http://entreteniendolosmonstruos.blogspot.com/2010/10/caperucita-roja-la-otra-historia.html>

4.5.5 CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

A continuación se presentan algunas de las conclusiones obtenidas de la implementación de las unidades didácticas realizadas con el grupo de niños y niñas de 11 y 12 años.

LAS MARAVILLAS DEL SONIDO

Con este tipo de actividades, el alumno valora su propio trabajo y el de los demás, manifiesta responsabilidad y cumplimiento, desarrolla actitud de escucha y atención.

MI CUERPO SE MUEVE

Tras el trabajo con la danza, el estudiante valora su trabajo y el de los demás, manifiesta responsabilidad en la realización de sus trabajos y aporta positivamente al trabajo en grupo. Por ello podemos decir que, la danzaterapia, como terapia artística creativa, fomenta que la persona construya activamente su mundo afectivo, verbalizando e integrando su material afectivo y ampliando su repertorio.

ESCRIBO UN CUENTO SOBRE MI VIDA

- Expresan sentimientos y emociones así como se incrementan sus habilidades de escritura y de comunicación.
- Mejora la actitud solidaria y tolerante para abordar sus conflictos.
- Reduce el estrés y la ansiedad en la solución de sus propios conflictos.

5. Conclusiones y aportes

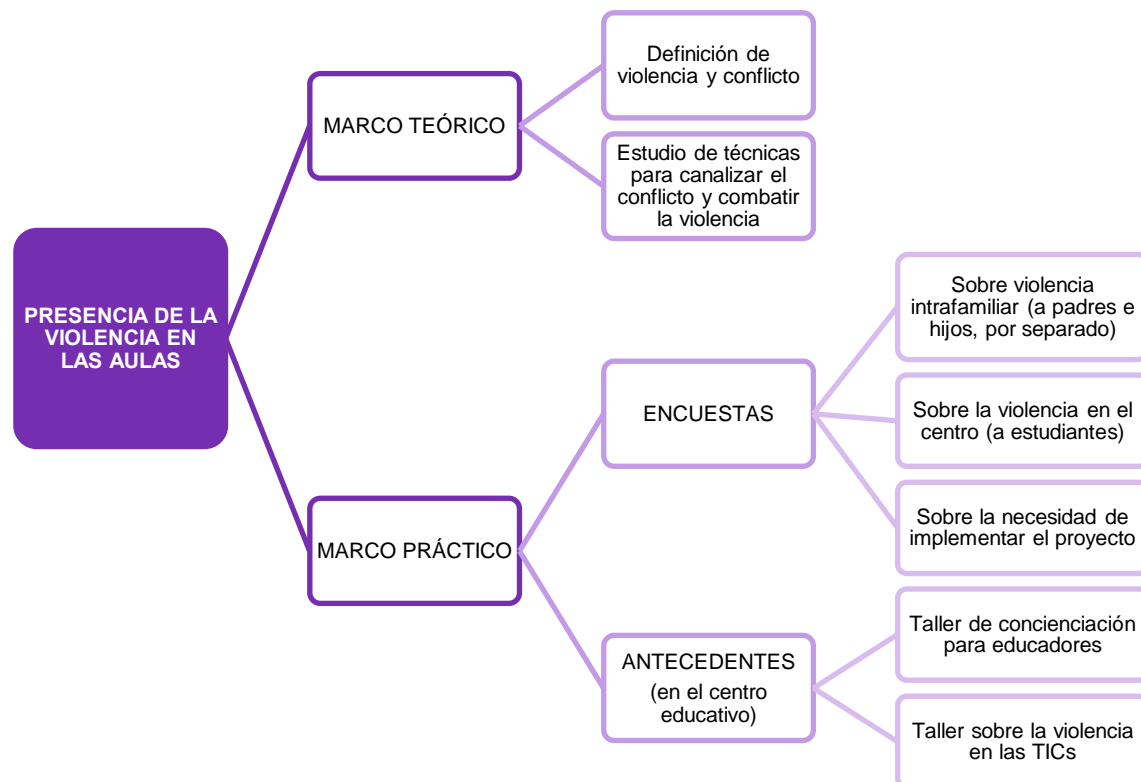


Imagen 19. TORRES, Y. (2010). *Niños durante clase de dibujo* [Fotografía de la autora]

Como hemos podido comprobar a lo largo de la presente tesis doctoral, son numerosas las investigaciones que aportan experiencias que posibilitan el desarrollo de programas arteterapéuticos con estudiantes expuestos a la violencia, cuyos resultados convergen en una ayuda específica que facilita el control interno de emociones, en estimular el aprendizaje, en la mejora de atención, la memoria, las competencias comunicativas, social, ciudadana, artística y cultural, el trabajo cooperativo. Por ello, nuestra intención al comenzar esta investigación era introducir estos procesos arteterapéuticos en nuestro ámbito educativo, para comprobar si los resultados nos permitían fundamentar que procesos preventivos y altamente inclusivos propiciaban la humanización y la mejora en la calidad de vida de nuestra comunidad, transformando a las personas en más sensibles, con la capacidad de disfrutar con plenitud las diferentes manifestaciones artísticas, afianzando y alcanzando el mundo que queremos. Por ello, y tal y como describimos en el primer capítulo, el objetivo principal de esta tesis era:

Estudiar los hechos reales de una comunidad educativa con altos índices de violencia, verificar su transformación a través de la aplicación de herramientas terapéuticas y creativas para comprobar la mejora de la calidad de vida por medio de las experiencias humanas y el trabajo en equipo.

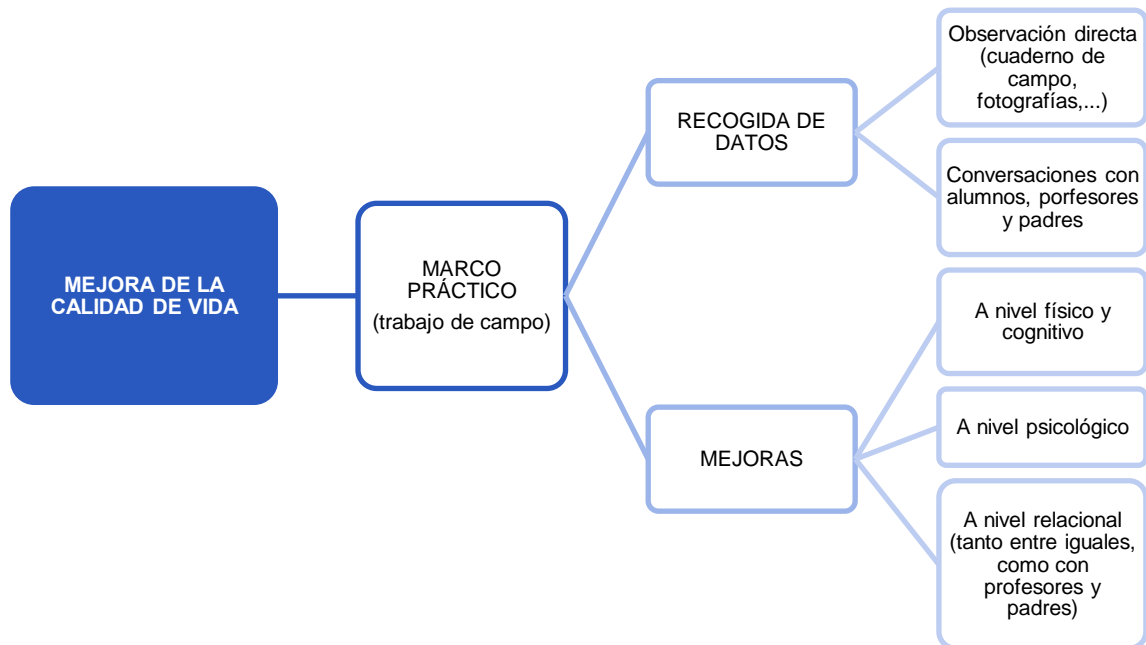
De este objetivo general, podemos extraer tres ideas clave que han ido marcando nuestra investigación, tal y como se refleja en las gráficas 2, 3 y 4: La presencia real de la violencia en la comunidad educativa, las posibles herramientas terapéuticas y creativas aplicables y la mejora de la calidad de vida a través de la experiencia y el trabajo en equipo.



Gráfica 2. TORRES, Y. (2014). *Estudio de la presencia de la violencia en las aulas desarrollado en esta tesis doctoral*



Gráfica 3. TORRES, Y. (2014). *Estudio de las herramientas terapéuticas y creativas aplicables en comunidades educativas con altos índices de violencia desarrollado en esta tesis doctoral*



Gráfica 4. TORRES, Y. (2014). *Estudio de la mejora de la calidad de vida en la comunidad educativa del Colegio Isidro Caballero Delgado (Floridablanca, Santander, Colombia) desarrollado en esta tesis doctoral*

Para alcanzar este objetivo general, y como guía para seguir los caminos mostrados en las gráficas, nos habíamos marcados los siguientes objetivos específicos, que revisaremos a continuación extrayendo y revisando las conclusiones obtenidas en relación a cada uno de ellos:

- Investigar que experiencias artísticas realizadas en terapia se pueden implementar con menores en situaciones de riesgo y atención a la diversidad.
- Determinar que herramientas y recursos pueden facilitar el trabajo pedagógico con estudiantes en dificultades, violencia y conflicto para un proceso de transformación a nivel individual y grupal.
- Verificar si es posible aplicar una metodología innovadora que afiance procesos formativos de convivencia pacífica y cultura ciudadana.

INVESTIGAR QUE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS REALIZADAS EN TERAPIA SE PUEDEN IMPLEMENTAR CON MENORES EN SITUACIONES DE RIESGO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Las diferentes técnicas artísticas empleadas en los talleres se han manifestado como herramientas muy valiosas en la consecución de estos fines, permitiendo canalizar la energía, el desarrollo del autocontrol, el manejo de la hiperactividad, el déficit de atención, fomentando el trabajo en grupo y facilitando el afianzamiento de normas y hábitos. Su aplicación ha fomentado, igualmente, el calmar ansiedades, mejorar el clima escolar y la solución de conflictos.

La música, la danza y la expresión corporal, el teatro, la narrativa y las artes visuales, desde su correlación con las otras áreas del conocimiento, despliegan un variado surtido de posibilidades académicas desarrollando una cadena de acciones enredadas en el arte, fomentando la transversalidad.

- El desarrollo de la experiencia en torno a la música (y en parte a las características especiales de la profesora que la llevó a cabo) nos permite concluir que el arte interviene como experiencia normalizadora, pues evidencia que las capacidades especiales de la maestra son relevantes y la música actúa como medio de expresión emocional distensionante, de efecto catalizador. La música es, por lo tanto, un vehículo de integración, estableciendo una relación directa entre las capacidades y los registros corporales y sensoriales, que aumentan significativamente el desarrollo personal de la maestra, cuyo principio fundamental vivenciado es la normalización y la integración. Ella se convierte, además, en un modelo a seguir en cuanto a liderazgo frente al grupo, facilitando un efecto de calidez, armonía y respeto mutuo.
- El trabajo de la danza y la expresión corporal facilitó a los alumnos, en primer lugar, un mejor y mayor conocimiento de su cuerpo, sus posibilidades y limitaciones, favoreciendo así una mayor autoconciencia de su lenguaje verbal y una más fácil decodificación del de los demás. El trabajo con la danza les facilitó un mejor conocimiento de su cultura y les llevó a aumentar sus niveles de implicación y responsabilidad, su capacidad de trabajo en equipo, así como su autoestima, normalizando también la visión que de ellos tiene la comunidad.

- En el teatro, además de los beneficios comunes con la música y la danza en relación a la representación pública, en este caso, de una obra de teatro, se ofrece a los participantes diferentes la oportunidad de ensayar y vivir formas diferentes de resolver conflictos.
- Desde la narrativa, en el uso de las metáforas, podemos proporcionar otras posibilidades creativas y comunicativas. Esta experiencia no sólo fue vivenciada por los alumnos, sino que también lo fue en el taller con los educadores, que nos sirvió de soporte para mostrar la posibilidad de un cambio en nuestro esquema pedagógico.
- Por último, las artes plásticas, contribuyeron a dotar a los alumnos de nuevas y variadas formas expresivas a través de las cuales exponer sus inquietudes, exponerlas y buscarles soluciones.

Tras la experiencia recogida en el trabajo de campo, los educadores de la mesa de trabajo manifiestan que si el arte ha acompañado al hombre desde el comienzo de la historia, convirtiéndose en una herramienta indispensable para expresarse, comunicarse y para utilizar de una manera provechosa su tiempo, también lo puede ser y lo ha sido para su grupo de estudiantes. Mediante la aplicación de este proyecto educativo de intervención arteterapéutica, en las actividades diarias con los estudiantes, se nota como van adquiriendo el hábito de practicar y apropiarse del arte en su vida cotidiana. De ésta manera la contribución del proyecto permite disminuir los índices de agresividad, mejorar la concentración de los niños y niñas y, lo más importante, tienen algo interesante en que ocupar su tiempo y, al mostrar los resultados de su trabajo, reciben una retroalimentación positiva por parte de educadores, padres y resto de la comunidad a la que pertenecen.

DETERMINAR QUE HERRAMIENTAS Y RECURSOS PUEDEN FACILITAR EL TRABAJO PEDAGÓGICO CON ESTUDIANTES EN DIFICULTADES, VIOLENCIA Y CONFLICTO PARA UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN A NIVEL INDIVIDUAL Y GRUPAL.

En relación a este objetivo, y teniendo en cuenta que los talleres arteterapéuticos definidos en el trabajo de campo se presentaron como esas herramientas y recursos que se buscaban para facilitar el trabajo con nuestros estudiantes, queremos destacar el modo en el que estos beneficiaron el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes participantes, como individuos y como grupo.

Los educadores, durante las actividades, profundizaban en la razón de ser y en propiciar no sólo el desarrollo cognitivo sino también el desarrollo emocional, con el objetivo de que los estudiantes puedan hacer frente a las situaciones de angustia por medio del juego creativo y artístico. Pero, como decimos, los talleres arteterapéuticos han desarrollado un sin fin de destrezas en el ámbito rehabilitador, educativo, social y profesional.

- A nivel físico y cognitivo, las actividades implementadas han propiciado mejoras a nivel muscular y motriz, en su esquema corporal, memoria, coordinación, expresión y atención, así como en todo aquello relacionado con la comunicación, al ofrecer múltiples y nuevos lenguajes.
- Psicológicamente el impacto es muy positivo, hemos comprobado cómo se mejoran las relaciones con sus compañeros, con el entorno, con el espacio, consigo mismo. A nivel

de conducta, se detecta una disminución de la agresividad en su comportamiento y en sus actitudes, ahora se relacionan con más facilidad y en un clima de cordialidad.

- En el plano familiar se afianzan los vínculos afectivos, se propician nuevas vivencias al expresar cada uno lo que desea a través del arte y al ser expuesto y reconocido su trabajo, mejorando su autoconcepto y autonomía.
- En relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, los procesos grupales abren nuevas y valiosas oportunidades en la toma de decisiones, y al tratarse (al menos en nuestro contexto) de una experiencia innovadora, se propicia un intercambio altamente participativo, mejorando la integración de sectores desfavorecidos o marginales.

Podemos concluir que el profesorado manifiesta una buena aceptación al involucrar el arte dentro de la educación, y reconoce su potencial pedagógico para avanzar en el mejoramiento académico y terapéutico, así como su carácter facilitador de la integración es una manera de sensibilizar un sector desfavorecido y discriminado.

VERIFICAR SI ES POSIBLE APLICAR UNA METODOLOGÍA INNOVADORA QUE AFIANCE PROCESOS FORMATIVOS DE CONVIVENCIA PACÍFICA Y CULTURA CIUDADANA.

A lo largo de la tesis hemos visto como, desde las diferentes disciplinas arteterapéuticas puestas en práctica en nuestro contexto de trabajo, se busca educar en el respeto, la tolerancia y la capacidad de valorar todas las diferencias humanas para que, finalmente, sean éstas las que nos unan en nuestra diversidad de criterios y podamos construir una sociedad más justa, más abierta y plural.

Durante el trabajo de campo, y a raíz de la integración curricular del arte en las diferentes disciplinas de la ciencia, los educadores presentan una metodología más dinámica y más creativa, al marcarse como objetivo llegar al conocimiento a través del arte. Para lograrlo ha sido de gran importancia la actividad de concienciación y el trabajo desde la mesa de investigación, desde las que mostrar cómo, abriendo una ventana a la creatividad y al arte, se propicia el desarrollo de procesos grupales, la transversalización de las áreas, el desarrollo de competencias comunicativas y participativas, así como el crecimiento personal y el desarrollo de procesos de inclusión social y resolución de conflictos y, con ello, se favorece una convivencia más pacífica y una mayor vinculación en la comunidad.

Uno de los grandes de este proyecto ha sido, precisamente, el de brindar una opción diferente de ver el ambiente escolar, afectando a todos los miembros de la comunidad educativa. Las actividades arteterapéuticas han contribuido a un mayor uso del diálogo y a mejorar notablemente la capacidad de escucha y atención, siendo estos dos elementos esenciales para alcanzar relaciones interpersonales óptimas. Además, el arte, ha abierto un espacio amplio con infinidad de alternativas que a su vez nos permiten afinar la capacidad de asombro de los niños, permitiéndoles salir de la cotidianidad, de la rutina, favoreciendo una manera diferente a los docentes, más cercanos, más humanos, más amigos, ... Del mismo modo, ha permitido a los profesores cambiar su percepción de los estudiantes, dándoles un trato diferente, haciendo que los escuchemos con absoluta confianza, ayudándonos a entender el concepto estético que tienen de la vida y cómo podemos aportar algo en la vida de ellos para hacerlos más sensibles.

Así pues, mediante una propuesta innovadora, se replantea el trabajo con los niños contribuyendo así a reforzar, afianzar y descubrir talentos que de otra forma no serían exaltados, dándoles la posibilidad de cambiar su mentalidad frente a la vida en sociedad, comprometerse con el trabajo, en el colegio, lo que los llevara, más adelante, a ser buenos ciudadanos y hacer parte de una familia bien conformada, y transformando el trabajo diario en un quehacer placentero para todas las partes responsables del proceso educativo.

En resumen podríamos decir que la práctica de las diversas expresiones artísticas ofrece la oportunidad de desarrollar habilidades y destrezas tales como la coordinación, la motricidad fina y gruesa, la ubicación espacial, expresión y fluidez verbal, la autoestima, la capacidad de comunicación, de trabajo en equipo, de implicación y toma de responsabilidades,... elementos básicos que contribuyen al proceso de desarrollo en el que se encuentran los niños, niñas y adolescentes implicados. Los talleres arteterapéuticos realizados durante el trabajo de campo, tanto a nivel general (de la comunidad educativa) como particular (de cada alumno), facilitaron el valor educativo y terapéutico en cada una de las aplicaciones realizadas, permitiendo alcanzar los objetivos de esta investigación y la transformación de una comunidad con altos índices de violencia, a través de una metodología innovadora en atención a la diversidad en situaciones difíciles, basada en la realización de acciones liberadoras de emociones vinculadas al conflicto y violencia intrafamiliar y escolar. Estos talleres se fundamentaron en la creación y facilitaron la convivencia, fortaleciendo la autoestima, construyendo confianza en el grupo (dentro del cual sienten que tienen libertad de expresión), posibilitando a los estudiantes el aprenden a valorar sus obras, mejorando, con todo ello, la comunicación y el clima escolar. Además, estas actividades, han permitido hacer frente a diversas situaciones apoyados en el juego y en la creatividad, han afianzado las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa, la humanización y la transformación de conductas agresivas que permiten la solución de conflictos.

Por ello, finalmente, y tras revisar uno a uno los objetivos que nos marcamos al comienzo de esta tesis, podemos concluir que la hipótesis de partida: “La arteterapia es una herramienta válida para resolver los conflictos de violencia escolar en los centros educativos de Floridablanca (Santander del Sur, Colombia)”, se ha confirmado como verdadera. Durante la investigación, los niños, niñas y adolescentes de nuestro centro que han vivido situaciones especiales o episodios de violencia, al ser tratados en los talleres, trabajan de manera metafórica su situación de dolor y transforman su sufrimiento en oportunidades de superación logran que su integridad se restaure. Todos estos talleres son percibidos por ellos como actos de amor, en los que se reconoce su capacidad de cambiar, ordenar y darle sentido a la vida. Para lograr este sentimiento catalizador de cambio, en el centro, se contó con la participación de los educadores que buscaron la inclusión y evitaron el rechazo social de las personas, empoderándolas a través de las artes y propiciando cambios que han sido y serán renovadores e integradores. La continuidad en el empeño por alcanzar un resultado óptimo tras la aplicación de esta propuesta, reafirma la convicción de que el mundo cambia y nosotros debemos marchar a su ritmo, innovando, proponiendo, actualizando, actuando con la mente abierta, transformándonos en niños y niñas para ir evolucionando de su mano, y así conseguiríamos no sólo el avance de nuestros estudiantes, sino también el nuestro frente a un universo lleno de elementos por explorar. De ésta manera seguiremos tras la meta de conseguir una mejor sociedad, mejores personas y un

eficiente sistema educativo que lleve a las personas a vivir plenamente y a ser integrantes de una sociedad cada día mejor con el aporte de todos y todas.

6. Referencias bibliográficas y bibliografía



Imagen 20. TORRES, Y. (2010). *Niño haciendo un dibujo sobre la lectura* [Fotografía de la autora]

6.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aigen, K. (1993). The Music Therapist as Qualitative Researcher. *Music Therapy*, 16-39.
- Alvin, J. (1978). *Musicoterapia*. Buenos Aires: Ricardi.
- Anderson, C. A., y Dill, K. E. (2000). *Video games and aggressive thoughts, feeling and behavior in the laboratory and in life personality and social psychology featuring females: Feminist analyses of the media*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Aquino, F. (1999). *Cantos para Jugar*. México D. F.: Trillas.
- Arendt, H. (1970). *El concepto de acción política en el pensamiento de Hanna Arendt*. Barcelona: Universidad del Valle.
- Arnaiz, S. P. (1988). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Acoucutier*. Madrid: Seco-Olea.
- Aupec y Univalle. (2004). *Creencias actitudes y prácticas sobre violencia*. Cali: Feriva.
- Barbeito, C. y Caireta, M. (2005). *Introducción de conceptos: Paz, Violencia y Conflicto*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Barragán, J. (2006). El arte como forma de experiencia vivida personal y colectiva, la interpretación artística en la formación del arteterapeuta. En F. Coll, *Arteterapia: Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*. Murcia: Editorial de Murcia.
- Bassols, M. (2008). *Arteterapia: la creación como proceso de transformación*. Barcelona: Octaedro.
- Berger, P. (1990). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrorta.
- Bernstein. (1979). *Eight theoretical aproaches en dance movement therapy*. Dubuque: Kendall.
- Betes, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Beuys, J. y Bodenmann-Ritter, C. (1995). *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5*. Madrid: Visor.
- Bettelheim, B. (1980). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Grijalbo.
- Bonal, E. (2008). *La música como medio de integración y trabajo solidario*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Borowsky, J. M. (1994). *History of Art Therapy in the United States*. Mundelein: The American Art Therapy Association.
- Brown, A. (1986). *Trebal de grup*. Barcelona: Portic S.A.
- Caffey, J. (1946). *Multiple fractures of long bones of children suffering from subdural hematoma*. American Journal Radio, N.A. Saint Louis: Journal of pediatrics.
- Cajiao, F. (1999). Maltrato violencia y estructura familiar. En *violencia escolar*. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Bogotá: FES. Serie vida escolar.
- Camargo A, M. (1996). *En la escuela semillas de violencia*. Memorias V Congreso Nacional para la Prevención de Niños Maltratados. Bogotá: Colciencias. Revista Colombiana de Psicología.
- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Carbonell, J. L. y Peña, A. I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas y la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS.
- Caruso, A. L. (2005). *Temakel*. Obtenido de La danza expresionista: <http://temakel.net/galeriadanzaexpresionista.htm>
- Cascon, P. (1997). *Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Ortega y Gasset.

- Castañeda, E. (1999). Adolescentes a mitad del siglo: Fragmentación de sensibilidades. En Cajiao Francisco. *La cultura Fracturada*. Ensayos sobre la adolescencia en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Castro de R, (2000). Salud sexual reproductiva, resultados encuesta nacional de demografía y salud. Bogotá: Profamilia.
- Centro de Derechos Reproductivos. (2010). El Derecho Humano a la Información Sobre Salud Sexual y Reproductiva, *disponible en* <<http://reproductiverights.org/sites/crr.civicactions.net/files/documents/BRB-Sexual%20Education.pdf>>; Programa Internacional sobre la Población y el Desarrollo, *celebrada* en El Cairo, Egipto del 5 al 13 de septiembre de 1994, *aprobada* el 13 de septiembre de 1994, Capítulo VII.A, *disponible en* <http://www.un.org/popin/icpd/conference/offspa/sconf13.html>
- Chaux, E. (2006). Matoneo en las aulas. *Revista Cambio Cepad*.
- Chaux, E. y Molano, A. (2007). Aulas en paz. *Revista Colombiana de Educación*.
- Chaux, E. y Velázquez, A. M. (2005). Violencia en los colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velázquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas*. Bogotá: Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Chesner, A. y Cattach, H. (. (2001). *Creative advance in groupwork*. London: Jessica Kingsley.
- Clifford, H. E. (2006). *El orden en las aulas*. Barcelona: Ceac, D.L
- Coll, F. (2006). *Arteterapia: Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Crimmons, P. (2006). *Drama Therapy and story making in special education*. London: Jessica Kingsley.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- Dabs, (2005). *Análisis de las observaciones de políticas públicas para América Latina*. Departamento Administrativo de Bienestar Social. Bogotá: Prensa.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- Davis, M. (1975). *Towards understanding the intrinsic in body movement*. New York: Arno Press.
- de Francisco, J. (1983). Implosive Art Therapy: A learning-theory based, psychodynamic approach. *Proceedings of the Eleventh Annual Conference of the American Art Therapy Association* (págs. 74-79). Baltimore: AATA.
- del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión de escolares y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*. Madrid: Revista de Pediatría y atención primaria.
- del Olmo, M. J. (1999). *IX Congreso Mundial de Musicoterapia*. Washington.
- del Rey, R. y Ortega, R. (1996). *El programa que ayuda entre iguales, en el contexto del proyecto Sevilla anti violencia escolar*. Comunicación presentada en el congreso internacional de educación frente a la agresividad. Madrid: Narcea.
- Defensor del Pueblo. (2000). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo. (2002). *Informe mundial de Infancia*. Bogotá: Boletín Defensoría del Pueblo. UNICEF.
- Defensor del Pueblo. (2005). *“Violencia Escolar Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006”*. OEI: UNICEF.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo.

- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s.XXI*. París: UNESCO.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. New York: Handbook of Qualitative Research sage publications, California.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *El acoso Escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Obtenido de CNICE. Centro Nacional de: http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). *La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela*. Madrid: Psicothema.
- Dodge, K. A. (1990). *Peer Status and aggression in boys*. Groups: Developmental and contextual analysis. Child Development. Durham, NC: Duke University.
- Dot, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. Barcelona: Grijalbo.
- Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Fernández G, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de Conflictos. Madrid: Narcea.
- Fuentes, M. L. (1977). *Ámbitos de familia*. México D. F.: UNICEF.
- Fux, M. (1988). *Danza terapia, fragmento de vida*. Buenos Aires: Lumen.
- Galtung, J. (1988). *Tras la violencia, reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika.
- Gamarra H, G. (2002). Guías de práctica clínica, análisis de información calidad de la evidencia. Colombia: Revista de salud Pública.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence. The Theory in practice*. New York: FCE.
- Gasser, M. (1990). Are the competent the morally good? Perspectives taking and moral motivation of children involved in bullying. Psychiatrische. University of Central Switzerland: Revista de Neurosiquiatria del Perú.
- Gil, F. (1999). *El mundo como desilusión*. Madrid: Libertarias.
- Gobierno de Colombia. (Enero de 1976). Decreto 008 (artículo 6).
- Gobierno de Colombia. (Julio de 1978). Decreto 1419 (artículo 3).
- Gobierno de Colombia. (1997). Decreto 2247 (capítulo 2).
- Gobierno de Colombia. (2000). Ley Colombiana 575.
- Goffman, E. (1971). *El ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempos contemporáneos.
- Hammer, W. (2000). *Cómo leer dibujos industriales*. New York: Edition Blue Print.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Jódar, A. y Marín, R. (1991). *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai.
- Hernández, M. A. (1995). “El valor formativo de la música” y “Métodos y autores para la educación musical”, en *Música para niños. Aplicación del “método intuitivo de audición musical” a la educación infantil*. México D. F.: Siglo XXI.
- Herrera, D. (2001). Conflicto y escuela. Convivencia y conflicto Caminos para aprendizaje en la escuela en Medellín. Instituto Popular de Capacitación: Corporación de Promoción social.
- Hertz- Lazarowitz, R. (1992). Understanding interactive behaviors: Looking at six mirrors of the class room. London: Routledge.
- Hoaken, P. y Stewart, S. H. (2003). *Biological bases to addiction and aggression in close relationships*. London: University of Western Ontario.
- Hoffman, O. (2002). Los retos de la diferencia. Los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia, Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología Social. México. D.F: Ciesus.

- Hoyos, O.L., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). *Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios en Barranquilla*. Colombia: Revista Psicología desde el Caribe.
- Huesman, L. R., Moise - Titus, J. y Podolsky, C. (2003). *Longitudinal Relation Between Childrens Exposure to TV Violence and their Agressive*. New York: Developmental psychology: Erlbaum.
- Jennings, S. (1979). *Terapia creativa*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Jerez, J. H. (2009). *Violencia en las aulas a través de las TICs: materiales de trabajo y conclusiones*. Floridablanca: (SIn editar).
- Johnson, D. y Johnson, R. (1995). *Aprender juntos y solos*. Aprendizaje Cooperativo. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Jones, D. P. H. (2001). *Effective response to school Violence*. Springfield. New York: Brunner-Routledge.
- Jung, C. G. (1966). *El hombre y sus símbolos*. Madrid: Aguilar.
- Kempe, C. H. y Silverman, F.N. (1962). *Síndrome del niño golpeado en Jama*. Pediatric Radiology. Berling: Letter Editor.
- Klein, J. P., Bonet, E., Álvarez, J., Davison, M., Gómez-Franco, A., Monsegur, T. y Bassols, M. (2006). *Arteterapia: La creación como proceso de transformación*. Barcelona: Octaedro.
- Kohlberg, L. (1984) y Selman, R. (1980). *Enfoque evolutivo, relaciones entre compañeros*. San Francisco: Volumen II Psychology of Moral.
- Kolh, M. A. (2005). *Arte Infantil: actividades de expresión plástica para 3-6 años*. Madrid: Narcea.
- Kramer, E. (1984). *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lafón, J.C. (1987). *Los niños con deficiencias auditivas*. Barcelona: Masson.
- Lafrenière, P. J. (1998). *Free play behaviors in preschool peers a developmental ethological perspective*. New York: Child Development.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeo Editor.
- Llorente, M., Sánchez, F., Ribero, R., & Chaux, E. (2005). *Violencia en las familias colombianas. Revista Colombiana de Violencia*.
- López, B. (2004). *Arte terapia. Otra forma de curar. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 101-110.
- López F. C, M. (2006). *Aplicaciones del arte en la Integración social: arte, terapia, y educación en la diversidad*. Madrid: Tutor.
- López F. C, M., y Martínez D, N. (2006). *Arteterapia Conocimiento interior a través de la expresión artística*. España: Ediciones Tutor, S.A.
- López R, B. (2004). *Otra forma de Curar*. Madrid: Educación y Futuro. Revista de Educación Aplicada.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Kapelusz.
- Luquet, G. (1977). *Análisis de las etapas del dibujo*. Barcelona: Gedisa.
- Lynch, M. (1988). En Herrera, Sánchez y Santana. *La paternidad a través de un siglo. Por una paternidad equitativa*. México D. F.: CIMAC.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Handbook of Art Therapy*. New York: Gilford.
- Malchiodi, C. A. (1998). *The Art Therapy Sourcebook*. Los Angeles: Lowell House.
- Manen, M. V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Manterola, M.A. (1992). *El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas*. Memorias del 2º simposio interdisciplinario e internacional. México D. F.: Revista, Federación Iberoamericana contra el maltrato infantil.
- Marín V, R. (2003). *Didáctica de la Educación artística para primaria*. Madrid: Pcurson.

- Marín V, R. (2005). *La investigación educativa basada en las Artes visuales*. España: Universidad de Granada.
- Marina, J. A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.
- Marinovic, M. (1994). Las funciones psicológicas de las artes. *Letras de Deusto*, 199-208.
- Martínez C, S. (2009). *Sobre la Violencia en los escolares*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, N. y López F. C, M. (2004). *Arte terapia y educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, H., Somarriba, L. y Sánchez, M. (2004). Arte, salud y comunidad. *Revista Hospital Psiquiátrico de la Habana*, 1(1).
- Martínez, S. (2009). *Sobre la violencia en los escolares*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mateos, H. (2011). *Terapias artístico creativas: musicoterapia, arte terapia, danza movimiento terapia, drama terapia, psicodrama*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México D. F.: Siglo XXI.
- Mechen, F. (1998). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Miedzian, M. (1996). *Chicos son, hombres serán*. Madrid: Horas y horas.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media. Revolución educativa*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). Ley General de Educación.
- Monreal, A. (1997). *Psicología diferencial. Guía de estudios*. Murcia: Diego Marín.
- Montoya R, M. M. y otros. (2004). Orientación educativa y preventiva de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos. *En colección de Mujeres en la educación* 7. Madrid: Instituto de la Mujer: CIDE.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. *Convención sobre los Derechos del Niño* (págs. 23,24). Madrid: UNICEF. Obtenido de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Naumburg, M. (1966). *Dynamically Oriented Art Therapy: Its Principles and Practice*. New York: Grune & Stratton.
- Ojeda, G. y Ordoñez, M. (1995). *Encuesta Nacional de Demografía y salud*. Bogotá: Profamilia.
- Olweus, D. (1997). *Bully/victim problems in school*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y de amenaza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R. (1977). El proyecto Sevilla, anti violencia escolar, Un modelo de intervención preventiva, contra los malos tratos, entre iguales. Madrid: Revista de Educación.
- Ortega, R. (1999). *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. España: Machado Libros.
- Palacio, J. (2001). *Universitat Jaume I*. Obtenido de http://www.uji.es/ca/departaments/edu/estructura/personal/P_per_id=65309-28K.palacio,J.LVII
- Palacios E, F. y Cols. (1995). *Cuestionario Symptomcheck-list, evaluación de los trastornos psicofuncionales de la primera infancia*. Bilbao: Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente.
- Palomero, J. E. y Rodríguez. (2001). Violencia en las aulas. En *Monográfico de la Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Madrid: Alianza Editorial.

- Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia. La escuela Urbana*. Bogotá: Fundación FES. Fundación Restrepo Barco. Colciencias. IDEP-Tercer Mundo.
- Payne, H. (1992). Shut in, shut out: Dance movement therapy with children and adolescents. En H. (. Payne, *Dance Movement Therapy. Theory and practice*. London: Routledge.
- Pérez, R. (2004). Un acercamiento al arteterapia para la educación. En Martínez y López , *Arteterapia y educación* (págs. 249-262). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Perry, B.D. (1993). *Medicine and Psychotherapy*. Cambridge UK: The Advisor.
- Perry, B.D. (2002). Child Physical abuse in encyclopedia of crime and punishment. Cambridge: Sage Publications, ThousandOaks.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México D. F. : F. C. E.
- Pinkola, C. (1988). *Mujeres que corren con los lobos*. Madrid: Zeta.
- Planella, J. (1988). Repensar la violencia: Usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social. *Revista de Intervención socioeducativa*.
- Platón. (2002). *La república*. Madrid: Alianza.
- Podlesky, P. (2008). Conflict Resolution Quartely. *Revista Colombiana de Educación*.
- Pons, R., y González, P. (1995). *Violencia en el anciano*. Cuba: Ciencias Médicas I. M. L.
- Prieto, J. (25 de marzo de 1996). La violencia desborda la escuela. Entrevista a Jack Lang, Ministro de Educación francés. *El País*.
- Ramírez, H.C. y Vargas, T.E. (1993). *Maltrato Infantil: Cómo comprender y mejorar la relación con los niños*. Bogotá: Ed. Planeta.
- Rauscher, F. y Gordon, S. (2005). Efecto Mozart. *Pensar*.
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Rico, L. (2004). Terapias con Narrativas: Lectura, escritura. En Martínez y López, *Arteterapia y educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Robertson, C. (2001). Music as therapy: a bio-cultural problem. *Ethnomusicology*. En Mateos, *Terapias artístico creativas*. Salamanca: Amarú.
- Rodríguez, S. y Coll, C. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPN.
- Rodríguez V, N. E. (2006). Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar. Barcelona: RBA Libros, S.A
- Romero, J. (2001). El mito del artista y la locura. *Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Rutter, M. (1993). Resilience, some conceptual considerations, *Journal of adolescent health* Kingston. Gran Bretaña: Penguin Book.
- Salomaky, U. (2001). The proposal for an action plan to tackle violence in the school in Europe. Report Finland. London: Routledge.
- Sánchez, G. (2008). Apuntes históricos de la música en España. En G. (. Sánchez, *La música como medio de integración y trabajo solidario* (págs. 25-50). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Schilder. (1935). *La imagen y la apariencia del cuerpo humano*. Barcelona: Paidós.
- Slade, P. (1959). *Dramatherapy as an aid to becoming a person*. London: Guild of Pastora Psychology.
- Slavin, R. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning reconciliation. Washington. D.C: National Educación Association.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza.
- Srinivasan, L. (1992). Options for Educators: A Monograph for Decision Makers on Alternative Participatory Strategies. *PACT/CDS, Communications Development Service*.

- Stokoe, P. y Harf, R. (1992). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.
- Tobler, N.S. (2000). Lessons learned, journal of primary prevention. Rock ville, National Instituto in drug abuse. España: Universidad Santiago de Compostela.
- Tomatis, A. (1949). *Oído y el lenguaje*. Barcelona: Martínez Roca.
- Torrego S, J. C. (2000). *Convivencia y conflicto en escuela*. Madrid: Alianza.
- Torrego S, J. C. y otros. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torres, B. (1995). *Evaluación de maltrato infantil*. Entrevista a padres. España: Ministerios Asuntos Sociales.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, P. (2001). *Dramaterapia: dramaturgia, teatro, terapia*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Lisboa: UNESCO.
- UNICEF. (2007). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UNICEF.
- Valencia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura Breve de algunos materiales escritos. Bogotá: Revista Científica Guillermo de Ockham.
- Van M, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Book, S.A.
- Vayer, P. (1977). *El dialogo corporal*. Barcelona: Revista científico-Médica.
- Vigotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- White, M. (1994). Deconstrucción y Terapia. Guías para una terapia familiar sistémica. Gedisa: Barcelona.
- Whitney, L. y Smith, P.K. (1993). A survey of nature and extent of bullying in junior middle and secondary schools. London: Routledge.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Editorial Akal.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

6.2 BIBLIOGRAFÍA

- Agirre A, I. (2000). Teorías y prácticas en educación artística ideas para revisión. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Akoschky, J. (1991). Cotidífonos. Buenos Aires: Ricordí.
- Alcaide S, C. (2000). Expresión artística y Terapia. Tesis para optar el título de doctor. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Facultad de Bellas Artes. Madrid: U.C.M.
- Alcaide S, C. (2004). El valor del arte en los procesos de inclusión social. En Martínez y López, Arteterapia y Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Allen, P. B. (2009). Arte Terapia. Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad. Madrid: Gaia Ediciones.
- Alonso M, C. (1997). ¿Qué es Creatividad? Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alonso R, J. A. (1993). La curación por la Música. Madrid: Libsa.
- American Psychological Association. (2011). Manual de publicaciones. México D. F.: Manual moderno.
- Arf, R. (1998). “Boceto para ampliar el concepto de expresión corporal como danza”, en Akoschky. Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística, Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles, (1988). La política. Madrid: Gredos.
- Arnhem, R. (1992). Ensayos para rescatar el arte. Madrid: Paidós.

- Ballesta, A., Vizcaino, O. y Díaz, J.D. (2007). Arte y capacidades diversas. Revista síndrome de Down. Recuperado de [http:// www.downcantabria.com/Revista.pdf](http://www.downcantabria.com/Revista.pdf).
- Barry, F. (2006). Bullying, Prevenir el acoso escolar y mejorarla convivencia. Madrid: Monografías Escuela Española.
- Barton, L. (1988). Sociología y discapacidad, algunos temas nuevos. En L. Barton, (Ed.), Discapacidad y Sociedad. Madrid: Ediciones Morata.
- Bauza, C. (2004). Lesiones cerebrales focales. Montreal: Academia Estadunidense de Neurología.
- Bellido, M. (2004). Educación Física: Sesiones 1, 2 y 3. Barcelona: Octaedro.
- Benenzón, R.O. (2002). Manual de Musicoterapia. Buenos Aires: Lumen.
- Berkoiz, M. (1995). Habilidades de comunicación de niños y niñas. Bilbao: Descleéc de Brouwer.
- Berruezo, P.P. (2001). El contenido de la psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico práctico: Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales. N°1. Disponible en: <http://www.iberopsicomot.net/num/Nº1/articulo4.pdf> 9marzo(2008).
- Bettelheim, B. (1982). Educación y vida moderna. Barcelona: Crítica.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006).Clima y Violencia escolar. Madrid: Revista de Educación 339.
- Boden, M.A. (1994). La mente creativa mitos y mecanismos. Barcelona: Gedisa.
- Bordieu, P. (1998). La distinción criterios y bienes sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Bordieu, P. (2002). En defensa de un saber comprometido. En le monde diplomatique. Paris: Cibermonde.
- Brook, P. (1977). La Puerta Abierta: Reflexiones sobre la interpretación del teatro. Barcelona: Editorial Alba.
- Brown, A. (1963). Estudios of reinforcement of aggression: III transfer, of responses to an interpersonal situation child development. London: University Oxford.
- Brown, S. (2003). Autism and Music Therapy. N.Y: Journal of Brittish Music Therapy.
- Bruner, J. (1994). Realidad Mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera, A. C. (1977). Síndrome del abuso físico y del niño sacudido. Provincia las tunas, KwaZulu-Natal. South Africa: Revista Cubana de Medicina General. Vol.21. Disponible en <http://www.cirugest.com/revista/enel2004/12-06/2004-06htm>
- Cabrera, C. y Sánchez P., C. (1998). La estimulación precoz un enfoque práctico. Madrid: Siglo XXI.
- Cajiao, F. (1996). Una aproximación al adolescente escolar colombiano. Bogotá: Revista Nómadas. Atlántida.
- Calaf, R., Navarro, A. y Samaniego, J.A. (2000). Ver y comprender el arte del siglo XX. Madrid: Síntesis.
- Campbell, D. (1997). El efecto Mozart para niños. Colombia: Urano Ediciones.
- Campuzano, M. J. (1990). Educación Infantil por el movimiento corporal. Madrid: Gymnos.
- Cane, F. (1951). The artist in each of us. London: Thames and Hudson.
- Carbonell F, J. L. (1985). Mis recuerdos Sr. Cossio. Madrid: Bille.
- Carbonell F, J. L. (1995). Educación infantil, bases legales y organizativas. Madrid: Siglo XXI.
- Carr, W. y Kemis, S. (1998). Teoría Crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Cascon, P. (2000). Educar en y para el conflicto. Disponible en <http://www.unesco.org/youth/spanish/edconflicto.pdf>.
- Castro Ariza Ángela. (2009). Maltrato infantil, en alza: aumentó un 17% en 2009, sección histórico, artículo disponible en: <http://www.vanguardia.com/historico/46810-maltrato-infantil-en-alza-aumento-un-17-en-2009->
- Castro, A. (1996). Maltrato infantil e intervención institucional. Cali: Univalle. Disponible en <http://biblioteca.univalle.edu.co/>

- Castro, M. T. y Otros. (1998). Diagnóstico del niño maltratado. Bogotá: ICBF.
- Celestin, F., y Profit, B. (1976). Por una escuela del pueblo. Barcelona: Fontanella.
- Cerda, J. (2007). Estudio preliminar sobre las posibles metodologías arteterapéuticas y el encuadre grupal con adolescentes. Madrid: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.
- Chaux, E. y Velázquez, A.M. (2002). Violencia en los colegios de Bogotá, Contraste internacional y algunas recomendaciones. Bogotá: Revista Colombiana de Educación.
- Cisalva, (2005). Sistema de Vigilancia sobre violencia en América Latina. Cali: Univalle. Disponible en: cisalva@univalle.edu.co.
- Código del Menor Colombiano. (2000). Ley 725 decreto 2737 de 1989. Colombia: ICBF.
- Coll E, F. y otros. (2006). Arte terapia. Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos. Murcia: Imprenta Valle.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Roll de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. Madrid: Narcea.
- Congreso de la República, Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co>
- Congreso de la República, Colombia. (2006). Ley de Infancia y Adolescencia 1098. Bogotá: Disponible en www.unicef.org.co.
- Cornejo, S. y Brik, k. (2003). La representación de las emociones en la dramaterapia. Madrid: Médica Panamericana.
- Corpoeducación, (2001). Situación de la Educación básica media y superior en Colombia. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.
- D'Angelo, E. y Medina, A. (1998), "¡Arriba el telón! Taller de teatro y pantomima. Un cuerpo, muchos significados: sólo hay que buscarlos...", en 0 a 5. En La educación en los primeros años. Buenos Aires: Ediciones Novedades.
- Dalcroze, J. (1965). Le rithme, la musique et l'éducation. Paris: Foetisch Frères S.A. Ed. Laussann.
- Davis, G.A. y Scott, J.A. (1980). Estrategias para la Creatividad. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1949). El arte como experiencia. México D. F.: FCE
- Díaz-Aguado A, M.J. (1986). El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y desarrollo social. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado A, M.J. (2006). Del acoso a la cooperación en las aulas. Madrid: McGraw Hill.
- Díaz-Aguado M, A. y Jiménez, R. (2003). Violencia Intrafamiliar. México D. F.: Gaceta Médica de México.
- Duncan, L (2003). El Arte de la Danza y otros escritos. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Durkheim, E. (1982). El suicidio. Madrid: Akal.
- Durkheim, E. (2002). La división social del trabajo. México D. F.: Colofón.
- Echeverry, J.C. (2002). Las claves del futuro. Economía y Conflicto en Colombia. Bogotá: Oveja Negra.
- Epston, D. (2004). From empathy to ethnography: The origin of therapeutic co research. International Journal of narrative therapy and community work. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Ericson, E. (1968). Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires: Paidós.
- Fajnyber, P., Lederman, D, y Loaiza, N. (2002). Crimen y violencia en América Latina. México D. F.: Banco Mundial y Alfaomega.
- Feder, B., y Feder, E. (1998). The art and science of evaluation in the arts therapies. Charles C. Thomas Publisher: Springfield, USA.
- Feldman, D.H. (1999). The development of creativity. Cambridge. En R.J. Sternberg, handbook of creativity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández A, J. A. (1991). Psicomotricidad y creatividad 3. Madrid: Bruño.
- Fernández G, I. (2003). Escuela sin violencia. Resolución de conflictos. 3ª ed. Madrid: Alfa Omega.
- Fernández, G. I. (2002). Conflicto en el centro escolar. Madrid: Libros de la catarata.

- Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1990). Vigilar y Castigar. México D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). Historia de la locura en la época clásica. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Freire, P. ((2001). Pedagogía de la Indignación. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1988). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- Friedberg, E. (1990). El actor y el sistema. México D. F.: Alianza Editorial.
- Fubini, E. (1983). Les philosophes et la musique. París: Champion.
- Fubini, E. (1998). La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX. Madrid: Alianza Música.
- Gaitan D, F. (1995). Una indagación sobre las causas de la violencia en Colombia en dos ensayos especulativos sobre violencia en Colombia. Bogotá: Fonade. Third Word Editors.
- Galan, A. y Torrego, J.C. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. Revista de Educación. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gallego O, J. (1988). Educación Infantil. Málaga: Aljibe.
- Galvis, L. (2001). La familia una prioridad olvidada. Bogotá Colombia: Ediciones Aurora.
- García G, F. (1987). Estrategias creativas. Madrid: M.E.C
- García N, J. A. y Fernández V, F. (1994). Juego y psicomotricidad. Madrid: Cepe.
- García S, B.Y. (2005). Familia, escuela y violencia. Conferencia presentada en el seminario Miradas Contemporáneas en Educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García S, B.Y. (2006). Consideraciones históricas sobre la relación familia y educación. Revista educación y ciencia. Tunja: Revista de Educación y Ciencia.
- García S, B.Y. (2007). Un estudio reciente sobre Violencia Escolar en Bogotá. Bogotá: Boletín Electrónico de salud escolar típica. Volumen 02. Nº02.
- Gardner, H. (1987). Arte, Mente y Cerebro. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). Educación Artística y Desarrollo Humano. Barcelona: Ediciones Paidós. Ibérica. S.A.
- Garre, B. (1996). El principio de igualdad entre el hombre y la mujer en la unión Europea. Madrid: Asociación Mujeres por la Paz.
- Gaviria, F.A. (1988). Administración escolar y cultura del conflicto. Bogotá: Fundación FES.
- Gianni, C. (1998). "Juego, profundidad, emoción y cambio", en 0 a 5. La educación en los primeros años. Buenos Aires/México D. F.: Ediciones Novedades Educativas.
- Gil, G. (2002). La exclusión social. Barcelona: Ariel.
- Gil, G. (2006). Un análisis de la emigración internacional desde la antropología del género. Actas del VIII congreso de antropología. Santiago de Compostela: FAAEE.
- Ginard, B. (1988). Metodología activa y participativa imprescindible en la rítmica Jacques-Dalcroze. Madrid: La pirámide.
- Goleman, D. (1988). Psicología del auto engaño. Santa Fé de Bogotá: Círculo de Lectores.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.
- Goodman, N. (1976). Los lenguajes del arte. Barcelona: Seix Barral.
- Gordon, W. (1961). Synetic: The development of creative capacity. New York: Harper and Row.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity American Psychoogist. Citado en Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos (2006) (coord. Coll). Murcia: Valle de Ricote. Universidad de Murcia.
- Hemsey de G, V. (1983). "Didáctica de la improvisación", en La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hoyos, O.L, Aparicio, J., Heilbron, K., Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9 11, y 13 años de la ciudad de Barranquilla. Colombia: Revista de Psicología desde el Caribe.

- Hoyos, O.L. (2007). Tras las huellas del Maltrato. Posibles consecuencias. Foro internacional sobre intimidación escolar. Bullying. Bogotá: Universidad de los Andes y Red de Paz.
- J. Lemaitre (compiladora en español) (2001). Citado en el Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. PROFAMILIA –Servicio Jurídico. I. Edición octubre 2001
- Jaritonsky, P. (2000). “¿Qué es la expresión corporal?” y “¿Por qué la expresión corporal en el jardín?”, en Ana Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez, J. (2002). *Teoría del Arte*. Madrid: Alianza
- Jiménez, M.J. (2004). *Violencia en el ámbito familiar*. Madrid: Edisofer.
- Johnson, R. (1996). *She*. Buenos Aires: Era Naciente.
- Jones, D.P.H. (1992). *Interviewing the sexually abused child, investigation of suspected abuse, royal college of psychiatrist*. London: Gaskell.
- Juanola, R. y Calvo, M. (2004). *Hacia modelos globales en la educación artística*. En Calaf, y Fontal, O. (coords). *Comunicación educativa del patrimonio: Referentes, modelos y ejemplos*. Oviedo: Trea.
- Karkou, V. y Sanderson, P. (2001). *Arts therapies. Research Based Map of the field*. London: Elsevier Churchill Livingstone.
- Keselman, S. (1986). *El pensamiento corporal*. Buenos Aires/Madrid: Paidós.
- Klein, J.P. (2006). *Arte terapia una introducción*. Barcelona: Octaedro.
- Kohl, M.A. (1999). *Arte Infantil*. Madrid: Nárcea. S.A.
- La casa, P. (1997). *Familias y Escuelas: Caminos de la Orientación Educativa*. Madrid: Visor.
- Laban, R. (1994). En Caruso. *Danza Educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1985). *Función y Campo de la palabra en psicoanálisis*. Argentina: Escritos 1, Siglo XXI.
- Lago, C.P. (1997). *Módulo didáctico musical en música y salud: Introducción a la musicoterapia*. Madrid: UNED.
- Larrañaga, J. (2001). *Casos revista de la asociación catalana de atención precoz. ACAP*: Barcelona: Narcea.
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Levin, S. (2005). Introducción. En Knill, P., Levine, E.G. and Levin, S., *Principles and practice of expressive arts therapy. Toward a therapeutic aesthetics*. London y Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Levine, P.A. (1999). *Curar el trauma*. Barcelona: Urano.
- Ley General de Educación, (1996). *Indicadores de logros curriculares resolución 2343*. Colombia: Revista M.E.N.
- Limiñana G, R. (2009). *Revista de Arte terapia y Artes. Encuentros con la expresión*. Murcia: Universidad de Murcia. Valle de Ricote.
- López, S. N. (2009). *La cenicienta que no quería comer perdices*. Barcelona: Editorial e impresión y encuadernación rotativas de estella, S.A.
- Loscher, A. (1995): *Juegos predeportivos en grupo*. Madrid: Paidotribo.
- Lowell, R. (1998). “Juegos y proyectos para la exploración del movimiento” y “La exploración a través de las imágenes”, en *Módulo Lenguajes artísticos. Artes plásticas, danza, literatura, música y teatro*. México D. F.: SEP/Conaculta.
- Luhmann, N. (1977). *Observaciones de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Mampaso M, A. (2001). *La educación Artística y el Arte terapia*. Madrid: UAM.
- Maneeau, G. (1997). *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia Creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2003). *Aprender a Vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martin B, J. (2000). *Cambios culturales, desafíos y juventud en umbrales*. Medellín: Corporación Región.
- Martin C, M.C. (1983). *Criticas musicales en prensa*. Madrid: Real Musical.
- Martin, D. y Soto R.A. (1997). *Intervención psicomotriz y diseños curriculares en Educación Infantil*. Universidad de Huelva. MEC.

- Martínez D, N. y otros. (1977). Juegos de sentido. Algunas palabras sobre creatividad. Reflexiones sobre arte terapia, arte y educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, A.R. (1995). Teoría de los test psicológicos y educativos. Madrid. Síntesis.
- Martínez, S. M.C. (2003). Servicios sociales especializados en la atención a menores y sus familias. Madrid: Ayuntamiento Área de Servicios Sociales.
- Maslow, A. (1991). La personalidad creadora. Barcelona: Kairos.
- May, R. (1959). Power and innocence. London: Souvenir. Press.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (1994). La Reforma educativa. Ley general de educación. Bogotá: Ediciones Fecode.
- Miraña, C. y Turner, V. (2003). Drama social y proceso ritual. Madrid: Taurus.
- Molano, A. (1989). Siguiendo el corte, relatos de guerras y de tierras. Bogotá: El ancora.
- Montoya R, M.M. (2000). Diversidad, igualdad y diferencia. Cuadernos de pedagogía. Barcelona: Praxis.
- Moreno R, A. (2005). Plan de estudios de la educación preescolar. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno, J. L. (1993). Psicodrama. Buenos Aires: Hormé.
- Murano, L. (1984). El orden simbólico de la madre. Madrid: Moras y Moras.
- Nieto, L.V. (2009). Competencias Básicas en la primera infancia. Ponencia, 4º Congreso de Pedagogía y educación infantil. Santa Marta: M.E.N
- Núñez, J. y Sánchez, F. (2001). Interrelaciones especiales en los delitos contra el patrimonio en Bogotá. Colombia: U.N.C.
- O.M.S. (2004). Injury surveillance guide lines. Geneve: Why.
- Olweus, D. (1988). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (1993). Bulling at school. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra: Autor.
- Ortega V, P. (2002). Narrativas en la escuela. Conflictos y convivencias juveniles. En revistas de estudios sobre juventud. México D. F.: Edición Nueva Época.
- Ortega, E. (1999). Tratamientos pedagógicos generales. Barcelona: Pedagogía Social.
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales. Juego, conflicto y violencia Revista interamericana de Formación de Profesorado. Madrid: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.
- Ortega, R. A. (1996). Educación Plástica: Algunas consideraciones básicas en torno a la formación del profesorado. Sevilla: Revista Pixel.
- Ortega, R. y Mora M, J. (2005). Conflictividad y violencia en la escuela. Sevilla: Diada Editores.
- Ortega, R. y otras. (2003). La violencia escolar: Estrategias de prevención. Barcelona: Grao.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En López F. y otros (coord.) Desarrollo Afectivo Social. Madrid: Pirámide.
- Pérez G, D. y González. (1995). Violencia en el niño. Cuba: Revista Cubana de Medicina General Integral.
- Pérez G, D. y Mejía J, M.R. (1996). De calles, parches, galladas y escuelas. Bogotá: CINEP
- Pérez R, J. A. (1988). La necesidad y el placer de leer. Madrid: Popular.
- Pescetti, L. M. (1996). "Hacer un archivo sonoro musical crear espacios de audición musical y juegos de animación musical" en Taller de animación musical y juegos. México D. F.: SEP.
- Piaget, J. (1954). Inteligencia y afectividad dirigida por Mario Carretero. Introducción, revisión y notas (2001). Bs As: AIQUE.
- Pichon R, E. (1979). Teoría del Vínculo. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Piñuel I. y Higalgo, A. M. (2004). La escala Cisneros como herramienta de valoración del mobbing. Madrid: Universidad de Oviedo y Universidad de Alcalá: Revista española de orientación y psicopedagogía. Barcelona: Ceac.

- Presidencia de la República. (2000). Política Nacional de Construcción de Paz y Convivencia familiar. Consejería presidencial para la política social patrones de crianza y maltrato infantil. Bogotá.
- Prinzhorn, H. (1922). El arte de los enfermos mentales. New York. : Ed. Wien. (2001).
- Raspo, D.V. (1998). "La educación musical en el Nivel Inicial" de 0 a 5. La educación en los primeros años. Buenos Aires/México D. F.: Ediciones Novedades Educativas, SEP (1996), Los animales. Lírica Mexicana 1850-1950 (video de animación digital). México.
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L. (1993). Music and spatial task performance. New York: Oxford University Press.
- Read, H. (1991). Educación por el Arte. Barcelona. Paidós.
- Recasens, J. (2005). Apreciación Artística. Bogotá. Voluntad.
- Restrepo, R. (2004). La violencia y la repercusión en la niñez. Cali: Univalle.
- Ribero, R., Sánchez, F. (2004). Determinantes efectos y costos de la violencia intrafamiliar en Colombia. (Edición Electrónica). Bogotá: Centro de estudios sobre desarrollo económico.
- Rigby, K. (1998). Bullying in scholl. Ontario. Canada: Journal of Health Psychology. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Rivera G, M.M. (2002). Nombrar el mundo en femenino. Barcelona: Icaria.
- Robertson, C. (1974). Music as Therapy: a Bio-cultural problem. Ethnomusology. En Mateos, H. L.A. (2011). Terapias Artístico Creativas. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Robertson, P.J. (1997). Managin change though school based management, paper presented at the anual meeting of the American educational research association. New Orleans. LA.
- Rodríguez R, M. (1994). Educar para la Paz y la racionalidad comunicativa. Granada: Universidad de Granada.
- Rodríguez, R, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, S. (2005). Danza, movimiento, terapia y fibromialgia: cuerpos que hablan del dolor. En Panhofer, H, (ed.) El cuerpo en psicoterapia. Teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia. Barcelona: Gedisa.
- Rodulfo, M. (1992). El niño y el dibujo. Argentina: Paidós.
- Rodulfo, R. (2006). Arte terapia: Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos. Canto cuento / coord. Coll. Murcia. Ediciones novedades educativas.
- Rubin, J.A. (1999). Art Therapy: An Introducción. Philadelphia: Brunner Mazel.
- Runco, M.A., Sakamoto, S.O. (1999). Experimental Studies of Creativity en Sternberg, R. Handbook of creativity. Cambridge: Cambridge University.
- S.E.P. (1996). "Disfruta y aprende. Música para la escuela primaria. Sugerencias para el aprovechamiento de las audiocintas en clase" (Folleto).México D. F.
- Saqui, C. (1999). Introducción al estudio de la pareja humana. Facultad de Ciencias Sociales. Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Schaefer, C. (1988). Del Manual de Terapia y Juego. México D. F.: Revista de Pedagogía. Escuela de Educación. Editorial el Manual Moderno. S.A.
- Schinka, M. (1998). "Trabajo con objetos", en Expresión corporal (bases para una programación teórico práctica), Madrid: Escuela Española. [También publicado en SEP, Educación Artística II. Programa y materiales de apoyo para el estudio, 5 semestres. Licenciatura en Educación Primaria, México D. F.]
- Shelman, R. (1980). The Growth of interpersonal understanding. New York: Academic Pres.
- Silverman, J. (2002). The batterer as parent addressing the impact of domestic violence on family dynamics. Thousand Oaks. Paris: Ocde.
- Slavy, R. (2007). Prevención de la intimidación. Ponencia presentada en el foro internacional sobre la prevención y el Manejo de la Intimidación escolar. Investigaciones e intervenciones. Bogotá: Colombia.
- Stokoe, P. y Schachter. (1994). "Introducción", "El despertar" y "El estímulo sonoro", en La expresión corporal, Barcelona: Paidós.

- Sullivan, K. (2000). *The antibullying handbook*. New York: Oxford University Press.
- Tardieu, A. (1868). *The man and his work on child maltreatment and his work on child maltreatment a century before kempe*. Paris: Weimar.
- Torres, M. (2004). *La violencia en casa*. Madrid: Paidós.
- Torres, P. (2001). *Destrezas Teatrales psicoterapéuticas*. México D. F.: ALOM.
- Torres, S. (1994). *El currículo oculto*. Madrid. Ediciones Morata.
- Tremblay, (2002). Prevention of injury by early socialización of aggressive: Behavior. *Revista de estudios sociales*. Nº 21. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Turner, V. (2004). *La selva de los símbolos*. México D. F.: Siglo XXI.
- Varése, E. (1972). *En Vivier, odile*. Paris: Editions du Sevil.
- Vidal, F. y Careta F. (1982). *La música en sus relaciones con la medicina*. Barcelona: Gaceta Médica.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. (Ed M. Cole, V. John Steiner, S. Scriber y E. Soubermen). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vonz, F. (1993). *Interpretación de los cuentos de hadas*. Barcelona: Luciérnaga.
- Voors, W. (2005). *Bullying: El acoso escolar*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Wallon, H. (1965). *Kinestesia e imagen visual del propio cuerpo en el niño, Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. B.s. A.s: Lautano.
- Watzlawick, J. (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Weill S. (2001). *En el origen de la política de Hannah Arendt*. Barcelona: Paidós.
- White, M. (1990). *Medios Narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- White, M. y Epston, D. (1990). *Re-escribir la vida: Entrevista y ensayos*. Madrid: Gedisa.
- Widom, C.S. (1989). *Does Violence beget violence? A critical examinations*: Universidad de Sonora. *American Journal ortopsychiatry*. New York: Oxford University Press.
- Wigram, T. (2006). *Music Therapy in the assessment and treatment of austistic spectrum disorder: Clinical application and research evidence child: Care Health and Development in press*. London: Jessica Kingsley
- Wigram, T. (2002). *A Comprehensive Guide to Music Therapy*. London: Jessica Kingsley.
- Woll, V. (1999). *Tres Guineas*. Barcelona: Lumen.
- Wulf, C. (2004). *Antropología de la Educación*. Barcelona: Idea Books.
- Zinker, J. (1979). *El Proceso creativo en la terapia gestáltica*. Paidós: Buenos Aires.
- Zuleta, E. (2005). *El elogio de la dificultad*. En E. Zuleta. Medellín: Hombre Nuevo. Editores: Fundación Estanislao Zuleta.

7. Anexos



Imagen 21. TORRES, Y. (2010). *Cartelera sobre algunas lecturas de libros* [Fotografía de la autora]

7.1 JUEGOS PARA LA PAZ

Al hablar de la resolución de conflictos en el ámbito educativo en esta tesis, se hace referencia a los juegos para la paz, diseñados por Paco Cascon (1999), en su libro *Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Éstos han sido de gran importancia como una herramienta para docentes y estudiantes, con el fin de desarrollar valores que faciliten y formen actitudes para educar en la paz, y por lo tanto consideramos oportuno compartirlos de forma íntegra.

JUEGO DE LOS TRIÁNGULOS (40')

1. Definición. Consiste en llegar a una síntesis a partir de dos situaciones opuestas (tesis y antítesis). La síntesis es una posición original, aunque contenga elementos de las dos posturas de base.

2. Objetivos. Aprender a valorar las situaciones de conflicto y establecer posibilidades de resolución.

3. Participantes. Si el grupo es muy grande, trabajar en pequeños grupos. Especialmente a partir de 10-11 años.

4. Material. Serie de tarjetas T.R.

- Se hace describir al grupo las tarjetas T.R.I luego se intenta resumir en una o dos palabras la situación descrita (p.ej.: “dependencia”, atropelló,...).
- Las/os participantes buscan situaciones similares que hayan vivido, describiéndolas y apuntándose en la pizarra en columnas:
 - Los sentimientos vividos.
 - Las consecuencias de la actitud tomada (tanto en el plano de la eficacia práctica, como en el de la evolución personal interior)
- Hacer el mismo proceso con las tarjetas T.R.I.I, antítesis de la posición precedente. Apuntar en la pizarra, frente a la columna 1, los sentimientos vividos y las consecuencias tomadas, en los dos planos reseñados anteriormente.
- Debatir en el grupo esta doble columna de elementos.
- Luego se intentan buscar y se explican, una tercera clase de soluciones (p.ej.: “autonomía”, “ser uno mismo”,...), a partir de las vivencias de la gente. Si se encuentra una tercera solución, se anota como ha hecho con las otras dos. Si esta tercera solución no aparece, paciencia, otra vez será.

6. Notas. No dudar en trabajar mediante otros juegos que promueven situaciones de tesis y antítesis.

EL GATO Y EL RATÓN (20')

1. **Definición.** Se trata de interiorizar el cuento e ir viviéndolo a medida que se va leyendo.
2. **Objetivos.** Reflexionar sobre las relaciones de superioridad- sumisión. Definir los elementos que ha de tener una relación para que sea equilibrada.
3. **Participantes.** Grupo, clase,...a partir de los 6 años.
5. **Consignas de partida.** Leer lentamente, pero con imaginación, y marcar largas pautas entre una sección y otra, con la intención de dejar tiempo para sentir la situación.
6. **Desarrollo.** Lectura del siguiente texto:

Cerrad los ojos e imaginad que salís de esta sala y camináis por una acera muy larga. Llegáis ante una vieja casa abandonada. Ya estáis en el camino que conduce a ella. Subís las escaleras de la puerta de entrada. Empujáis la puerta, que se abre chirriando y recorréis con la mirada el interior de una habitación oscura y vacía.

De repente sois invadidas por una extraña sensación. Vuestro cuerpo empieza a temblar y a tiritar y sentís que os vais haciendo cada vez más pequeñas. De momento no llegáis nada más que a la altura del marco de la ventana. Continuáis disminuyendo hasta el punto que el techo os parece que está ahora muy lejano, muy alto. Ya sólo sois del tamaño de un libro, y continuáis empequeñeciendo.

Notáis ahora que cambiáis de forma. Vuestra nariz se alarga cada vez más y vuestro cuerpo se llena de pelo. En este momento estáis a cuatro patas y comprendéis que os habéis transformado en ratón.

Mirad a vuestro alrededor, desde vuestra situación de ratón. Estáis sentadas en un extremo de la habitación. Después veis moverse la puerta ligeramente.

Entra un gato. Se sienta y mira a su alrededor muy lentamente, con aire indiferente. Se levanta y avanza tranquilamente por la habitación. Os quedáis inmóviles, petrificadas. Oís latir vuestro corazón; vuestra respiración se vuelve entrecortada. Miráis al gato.

Acaba de veros y se dirige hacia vosotras. Se aproxima lentamente, muy lentamente. Después se para delante de vosotras, se agacha. ¿Qué sentís? ¿Qué podéis hacer? ¿En este preciso instante que alternativas tenéis? ¿Qué podéis hacer? (un largo silencio)

Justo en el momento en que el gato se dispone a lanzarse sobre vosotras, su cuerpo y el vuestro empiezan a temblar. Sentís que os transformáis de nuevo. Esta vez crecéis. El gato parece hacerse más pequeño y cambia de forma. Ahora tiene la misma estatura que vosotras... y ahora es más pequeñito.

El gato se transforma en ratón y vosotras os convertís en gato. ¿Cómo os sentís ahora que sois más grandes? y ahora que no estáis acorraladas ¿Qué os parece el ratón?, ¿Sabéis lo que siente el ratón?, y vosotras ¿Qué sentís ahora? decidid lo que vais hacer y hacedlo...

(Un largo silencio)

¿Cómo os sentís ahora?

Todo vuelve a empezar. La metamorfosis. Creceís más y más. Ya casi habéis recuperado vuestra estatura y ahora os convertís en vosotros/as mismos/as. Salís de la casa abandonada y volvéis a esta sala. Abrís los ojos y miráis a vuestro alrededor.

7. Evaluación. Se reflexiona sobre qué es lo que ocurre en las relaciones cuando una persona se encuentra en situación de superioridad. Se analizara la relación que hay entre la fuerza y el derecho

8. Notas. A partir de aquí se pueden estudiar las relaciones internacionales: la relación de fuerza entre los países ricos y pobres.

RESIDENTES Y EXTRANJEROS (20')

1. Definición. Se trata de conocer las realidades de carácter nacional, con los sentimientos que ello implica.

2. Objetivos. Romper los prejuicios con respecto a las personas de otras nacionalidades.

3. Participantes. Personas de diversas nacionalidades, a partir de 11-12 años.

4. Material. Papel, bolígrafo, magnetofón portátil.

5. Consignas de partida. Obtener respuestas claras sobre:

- ¿Qué es un extranjero/a?
- ¿Qué es un...? (según la nacionalidad mayoritaria en el grupo).

6. Desarrollo. Los/as participantes realizan una encuesta a los residentes de diversas nacionalidades que tendrán que contestar también a esas dos preguntas. Después se analizará la encuesta y se compararán las respuestas obtenidas.

7. Evaluación. Tratará sobre las ideas que tenemos sobre los extranjeros y viceversa. ¿Qué consecuencias tiene esto sobre las realidades nacionales que se observan?

FOTOS CONFLICTIVAS (25')

1. Definición. Consiste en buscar soluciones a una situación de conflictos planteada.

2. Objetivos. Tomar conciencia de cómo diferentes personas, viven de forma distinta una situación conflictiva. Imaginar formas creativas de solucionar conflicto.

3. Participantes. Grupo, clase,...a partir de los 12 años, en grupos de 3-5.

4. Material. Una o varias fotos de situaciones de conflicto.

5. Desarrollo. Se divide el grupo en subgrupos de 3 a 5 participantes. En un lugar visible se sitúa la foto de la situación conflictiva. Cada grupo debatirá durante un tiempo y luego representará, ante el resto. Las posibles soluciones retratadas en la foto al conflicto en cuestión. Luego expondrán al grupo de forma razonada su decisión. Cada grupo puede centrarse en una de las personas que participan en el conflicto.

6. Evaluación. Puede hacerse contrastando las diferentes situaciones representadas por cada grupo con la realidad, discutiendo por qué se ha elegido esa y no otra y dialogando sobre las más convenientes.

7. Notas. No se trata de llegar a una solución concreta aceptada por el grupo, aunque esta pueda darse.

ESCUCHANDO (20')

1. Definición. Algunas personas participantes escuchan el escenario de un conflicto y luego intentan reconstruirlo.

2. Objetivos. Aprender a escuchar y describir un conflicto.

3. Participantes. Grupo, clase,... a partir de los 8-9 años.

4. Desarrollo. Varias participantes salen de la habitación, o se colocan detrás de un biombo, o de espaldas al grupo, para no ver lo que ocurre. Mientras, en el grupo se desarrolla un conflicto con mucho ruido, que ha sido preparado previamente. Las que han salido escuchan y tratan de captar lo que pasa en el grupo, reconocer los ruidos, etc. Cuando el conflicto se acaba o se detiene (después de 5 ó 10 minutos), las que están afuera vuelven al grupo e intentan reconstruir el conflicto y expresar como lo han vivido desde fuera.

5. Evaluación. Es la continuación del juego, a partir de la valoración del grupo de fuera. Se puede abrir un diálogo sobre el proceso de escucha en el conflicto, confrontando con las situaciones reales de quien "habla de oídas"

META/DESEO (30')

1. Definición. Se trata de describir y buscar soluciones en grupo.

2. Objetivos. Aprender a explicar todos los detalles de un conflicto y estimular la imaginación y creatividad en la búsqueda de soluciones. Favorecer la afirmación de uno mismo y el apoyo del grupo ante los conflictos.

3. Participantes. Grupo, clase,... a partir de los 5 años.

4. Material. Pizarra y tizas, o panel y rotulador.

5. Consignas de partida. Formar grupos de menos de 7.

6. Desarrollo. Se comienza diciendo en voz alta todos los problemas que cada cual tiene en su mente, sin discutirlos. Se describen de forma que todas las personas del grupo lo vean. Una escoge el problema de la lista que le parezca más significativo (probablemente será uno de los que ella haya sugerido). Y lo explica detalladamente al grupo, para que todas lo entiendan. A continuación todas dicen una “meta/deseo” o un “deseo de fantasía” que les gustaría que ocurriese si todo fuera posible (esto abre una variedad de posibilidades para la situación y ayuda a definirla más claramente). Después cada cual da una solución, practica y realista, que pueda solucionar el problema. Las metas/deseos y las soluciones, se describen y se entregan a la persona que ha sugerido el problema. El proceso se repite para cada una de los participantes.

7. Evaluación. ¿Cómo se ha sentido cada una? ¿Qué le han aportado los demás?...

¿Y TÚ QUÉ? (70')

1. Definición. Se trata de juego de simulación sobre el comercio de armas.

2. Objetivos. Plantear el problema del comercio de armas y el tercer mundo, posibilitando la toma de conciencia de sus múltiples implicaciones a partir de puntos de vista y realidades distintas.

3. Participantes. Grupo de 20-40 participantes, a partir de 12-13 años, dividimos en 4 Subgrupos: vendedores de armas, compradores de armas, fabricantes de armas y periodistas.

4. Material. Juego de simulación “¿y tú qué?”: serie de cartulinas con los diversos roles, información sobre el comercio de armas y cuaderno de instrucciones.

5. Consignas de partida. Las propias de los juegos de simulación. Cada cual ha de meterse en el papel y obrar desde ahí. Los grupos tienen que llegar al final a una conclusión sobre la venta, fabricación y compra de armamento a Balandía (país africano).

6. Desarrollo. El grupo se divide en tres subgrupos de un máximo de 10 participantes y otro de 3, además del animador/a y algunos observadores/as. Los tres primeros grupos se sitúan en habitaciones diferentes. A cada grupo se le reparte la consiguiente serie de tarjetas- rol de: vendedores/as (consejo de ministros de Balandia) y fabricantes de armas (comité de empresa de la fábrica de armas) y al otro las de los/as periodistas. Cada grupo tiene que decidir, en un tiempo de 20-30 minutos. Sobre la venta, compra y fabricación respectivamente de una

tanqueta slamvan. Cuando han tomado la decisión, se procede a una rueda de prensa en la que las/os periodistas tienen un papel importante.

7. Evaluación. Ha de ser ordenada. Para empezar se dará posibilidad de que las personas de cada grupo expresen sus vivencias. Luego los observadores/as plantearán lo que han visto durante el trabajo de los grupos y la rueda de prensa. Al final puede establecerse un diálogo a partir del juego, sobre los problemas e implicaciones del comercio de armas y sobre qué podemos hacer nosotros/as ante este problema (¿y tú qué?).

8. Notas. Una versión adaptada a nuestro país, forma parte de la unidad didáctica sobre gastos militares y necesidades sociales publicada por el Seminario Permanente de Educación para la Paz de la APDH.

LA DINÁMICA DE LOS CUBOS (60')

1. Definición. Se trata de un juego de simulación sobre el sistema de intercambios comerciales entre los países industrializados y los países en vías de desarrollo.

2. Objetivos. Favorecer la toma de conciencia en los/as participantes, de los mecanismos de base de la explotación de los países en vías de desarrollo y nuestro papel en ellos.

3. Participantes. Grupo de 20-30 participantes divididos en cuatro grupos, observadores/as y animador/a. A partir de los 12 años.

4. Material. Sala grande, 4 mesas y tantas sillas como participantes; 18 cartulinas, 3 reglas, 3 lápices 4 tijeras, 2 rollos de celofán, una pizarra, y tizas, (o tablero y rotulador,...).

5. Consignas de partida. El animador/a no especifica demasiado la dinámica ni la temática a discutir, para no acondicionar a las/os participantes y añadir un componente de intriga que motive la curiosidad. Solo se enuncia que hay determinados fenómenos en la vida difícil de entender, si no es a través de una vivencia previa (componente socio afectivo), y uno a nivel mundial es el que vamos a intentar reproducir. Se divide el grupo en 4 equipos (que representarán a 4 países aunque no se les diga números de miembros, y al menos un observador/a por equipo, además de alguno/a general, que no pueden intervenir en el juego ni de palabra ni de gestos. La consigna general es la de fabricar cubos de cartulina de 8 centímetros de lado, con todas sus aristas bien pegadas con Sello. No se aceptarán cubos que no cumplan estas condiciones, o mal hechos. Puesto que cada equipo recibirá diferente cantidad de material, podrán negociar entre sí, pero sólo a través de sus representantes (embajadoras/es) fijos, que se reunirán fuera de la zona de mesas. Nadie puede utilizar en el juego otra cosa que las distribuidas por el animador/a.

6. Desarrollo. Antes de que comience el desarrollo del juego, se toma aparte a los observadores/as; no conviene que escuchen las/os que han de jugar. Se le asigna a cada una/o un grupo a observar y se les dan las instrucciones, que pueden ser: tomar nota por escrito de qué dicen y hacen las/os participantes, su forma de organizarse, los intercambios que llevan a

cabo,... a ellas/os si se les explica la dinámica y los países que representan, así como el material que se les ha entregado a los grupos.

Se entrega a cada grupo un lote de materiales, según la tabla siguiente:

Material	“Materias primas” (cartulina)	“Conocimientos” (reglas y lápices)	Tecnología (tijeras)	“Mano de obra cualificada”
equipo 1º	2	3	1	mucho
equipo 2º	1	3	3	mucho
equipo 3º	7	—	—	poco
equipo 4º	8	—	—	poco

Se da la señal para comenzar, anunciando que hay un tiempo de 25 a 35 minutos. El animador/a irá recibiendo los cubos y los aceptará o rechazará según como estén hechos. Se irá anotando los cubos que va entregando cada equipo en la pizarra. Una vez acabado el tiempo, se pasa a la evaluación.

7. Evaluación. Se analizan como se han sentido las/os perdedoras y cuáles creen que han sido las causas de sus fracaso. Se hace lo mismo con las/os observadoras resumen lo que han anotado en el transcurso de la dinámica. Finalmente, se pregunta en qué aspecto se ha reproducido una situación internacional y qué sentido tiene cada uno de los materiales que se habían entregado.

8. Notas. El animador/a puede influir en el curso de los acontecimientos haciendo correr ciertos rumores (si el juego no se anima, por ejemplo). O bien puede incitar a desencadenar una revolución,...

EL DEDO EN EL BOTÓN (50')

1. Definición. Se trata de un juego de simulación sobre dilemas de defensa y su repercusión en la paz mundial.

2. Objetivos. Favorecer la toma de conciencia de las/os participantes de los elementos que toman parte en las decisiones de estado en los temas de defensa y como repercuten en la paz mundial.

3. Participantes. Para 7 o más jugadoras/es, a partir de los 12 años.

4. Material. Juego de simulación “el dedo en el botón”: Una serie de 13 cartulinas en los diferentes roles, dilemas de defensa, noticias, puntuaciones e instrucciones.

5. Consignas de partida. Que cada participante lea atentamente el rol que le ha tocado, se meta en él y obre desde ahí.

6. Desarrollo. Ante diversos sucesos-clave de la política internacional un equipo de personas, el comité del gabinete de defensa (compuesto por primer/a ministro/a, jefe/a mayor de defensa, el/la ministro de hacienda, secretario/a de defensa, el/la ministro de interior y el/la ministro de asuntos exteriores), ha de tomar diversas decisiones claves para evitar, o provocar, la III Guerra Mundial. Las diversas decisiones hacen subir o bajar, según la tabla que viene en el juego, el termómetro de la tensión mundial, siendo el punto 100 el estallido de la guerra. Las tardanzas en ponerse de acuerdo, originan subidas en el termómetro, y en cualquier decisión, en caso de no lograrse el consenso, ha de tomarse en votación por mayoría simple, a propuesta del primer/a ministro/a, el cual tiene voto especial en caso de empate.

7. Evaluación. Cómo se ha sentido cada uno/a. Problemas para mantenerse en su papel y defenderlo. Similitudes con la vida real,... a partir de aquí se puede entrar en una discusión sobre alternativas de defensa, política de bloques, carrera de armamentos, etc.

8. Notas. Este juego puede obtenerse pidiéndolo contra reembolso a: Grupo de acción no violenta, c/ puente de la palmilla 1-3 c, 29011-Málaga.

CADENA DE TRANSMISIÓN (20')

1. Definición. Se trata de ir contando una situación, por ej. un conflicto, en una cadena de transmisión oral.

2. Objetivos. Desarrollar la capacidad de escucha y síntesis. Suscitar el debate sobre los problemas de la comunicación.

3. Participantes. Grupo de 8 a 20 participantes, a partir de 8-9 años.

6. Desarrollo. Varias personas participantes quedan fuera del grupo en otra habitación. Un/a miembro del grupo narra a las otras un conflicto, a poder ser con muchos detalles y no muy corto. Es mejor que este escrito en un papel.

Una de las que ha escuchado llama a alguna de las que están fuera y le cuenta el conflicto; Una vez terminado, ésta a su vez llama a otra y hace lo mismo. Así sucesivamente hasta que todas las que estaban fuera entren en la habitación. Al final se comparará el conflicto original con lo que haya resultado después.

7. Evaluación. Cada participante podrá expresar las dificultades que haya tenido en la transmisión y se pueden plantear analogías con la vida cotidiana.

JUEGO DE ROLES: FICHA TIPO

1. Definición. Pretende hacer vivir experimentalmente una situación o acción en la que se pueden encontrar las persona participantes. Se trata de vivenciar no solo intelectualmente, sino también con los sentimientos y el cuerpo.

2. Objetivos. Proyectarse en los papeles planteados, comprenderlos, percibir emociones. Desarrollar cohesión y confianza en el grupo. Incrementar la confianza personal. Desarrollar la creatividad y mejorar soluciones de problemas o acciones planteadas.

3. Participantes. Grupo, clase,... unas personas “actuarán” y otras harán de observadoras de los roles.

4. Material. El mínimo posible para evitar el peligro de teatralización.

5. Consignas de partida. Depende de los objetivos, de dónde se ponga el énfasis. Han de ser suficientemente precisas y a la vez vagas para permitir el control del animador/a y la creatividad de las personas participantes. El realismo es importante, hay que evitar el tomárselo a broma. ¡Ojo, no obstante, con el exceso de realismo! el peligro complementario a la teatralización es caer en el sicodrama. El animador/a puede congelar el juego mediante un ¡alto! y una palmada: todo el mundo queda inmóvil, ven su propia imagen y sienten sus emociones. Puede hacerse sólo al final (lo habitual) o en otros momentos de la dinámica.

6. Desarrollo

- Precisión de detalles (acción, escenario, tiempo, circunstancias, matices,...
- Enumeración y explicación de los roles y de la función de observadores/as.
- Asignación de los roles a personas y elección de observadores/as (al menos uno/a por rol).
- Tiempo de preparación a los/as actores para meterse en su rol. consignas a los/as observadores/as.
- Señal de inicio. El animador/a velará a partir de entonces por el exceso de realismo, los “accidentes”, la teatralización,...
- ¡Alto!
- Evaluación.
- Volver a jugar si se quiere y, si es necesario, modificar los roles.

7. Evaluación. Objetivos: estructuras lo vivido, organizar los elementos aportados por cada persona y reflexionar sobre los roles. Exige tiempo, pero es lo fundamental.

8. Mecanismo. Relato de quien/es hacían la observación general. Descripción “objetiva”, cronológica (no emocional) el desarrollo. Enfriará emociones y permitirá situar vivencias personales en el conjunto de la acción. Puede haber más de un relato. Relato/informe de quienes actuaron. Todos/as y cada uno/a de los roles o grupos de roles expresan sus vivencias, sentimientos,... Relato/evaluación de los/as observadores/as de roles concretos. Su evaluación

se refiere a roles, nunca a personas. Es importante intentar captar los momentos clave del desarrollo de cada rol, el tránsito de una fase a otra los cambios de actitudes, las razones e influencias de ellos, las emociones,... Discusión general.

9. Notas. El juego de roles es un “laboratorio”. Nadie debe participar si no lo desea. La teatralización puede hacerlo inútil, pero difícilmente peligroso; El que se convierta en sicodrama puede complicar las cosas.

COLLAGE (50')

1. Definición. Se trata de un juego de roles en el que el grupo-clase es dividido en tres grupos. Cada uno de ellos tiene consignas propias, pero una común que consiste en ver cuál es el mejor trabajo de los realizados por los tres ante una misma propuesta. Se encontrarán con que no hay material suficiente para hacerlo los tres.

2. Objetivos. Analizar las actitudes y mecanismos que provoca una dinámica competitiva, así como diferentes formas de enfrentarla.

3. Participantes. Grupo, clase,...a partir de 10 años.

4. Material. 4 Cartulinas, 1 barra de pegamento, 1 rotulador y una revista atrasada.

5. Consignas de partida (aquello que se dice a todos/as). Solo se podrá colocar el material que el/la animadora/a coloque en la mesa central. Se divide en 3 subgrupos de igual número de personas y un cuarto de 3 observadores/as (1 por grupo). Cada uno de ellos tiene 20 minutos para realizar un collage que represente, p.ej. Las cuatro estaciones del año. Todas las partes del collage han de estar pegadas a la cartulina y rotulado al menos el título. Antes de cumplirse los 20 minutos se han de entregar los collages al animador/a. se trata de ver, qué grupo hace el mejor.

6. Desarrollo. Una vez dadas las consignas generales y dividido el grupo se les da un tiempo, antes de comenzar el trabajo, para que se organicen y dar los roles específicos de cada subgrupo, comenzando por los de los/as observadores/as. Hay que hacer especial hincapié en que nadie se puede salir del rol asignado. Una vez explicados los roles a cada subgrupo, se coloca el material en el centro y se da la señal de inicio.

7. Evaluación. Primero se debe hacer una rueda en la que cada uno/a sin entrar en debate cuente cómo se ha sentido, solo sentimientos. Después los/as observadores/as cuentan lo más objetivamente posible el desarrollo del juego, explicando a todo el gran grupo cuál era la consigna específica del grupo que observaba. A continuación se puede abrir un debate sobre las actitudes que se han dado y se dan en un ambiente de competición: ¿Qué resultados se han obtenido con las diferentes actitudes: violenta, pasiva, no violenta,...?; ¿Qué reacciones han generado? ¿Qué tipo de respuestas pueden ser efectivas para hacer lo “que es justo”? A quién sirve competir y a quien cooperar,... Es habitual que en el transcurso del juego puedan surgir situaciones fuertes, incluso la creación de verdaderos ejércitos o fuerzas armadas para defender

“la propiedad” (el mural único), que puedan dar mucho juego en la evaluación. No obstante, es importante dejar bien claro que en el debate hablamos de roles que han jugado unas personas y no de esas personas. Así mismo, es importante que nadie se quede mal o con algo negativo. El/la animador/a habrá de procurar que todas las cosas salgan durante la evaluación y sirvan para enriquecer el debate.

8. Notas. Observadores/as: No intervienen para nada. Toman nota de todo lo que ocurra; estrategia que elabora el grupo, forma de organizarse, relaciones entre ellos/as, roles que asumen, frases significativas,...

- 1º Grupo: su objetivo es ganar por encima de todo, para ello les está permitido cualquier cosa. no cooperan con los otros grupos y no deben de arriesgarse a que otro pueda hacer un collage mejor que el suyo.
- 2º Grupo: trabajan en su collage sin meterse con nada ni con nadie y mientras no encuentran dificultades. Su postura es rehuir las dificultades o conflictos. Nunca se enfrentan. Ante órdenes o agresiones, su postura es la sumisión y el acatamiento. Mientras no se metan con ellos continuarán trabajando.
- 3º Grupo: Su consigna principal es que todo grupo tiene derecho a realizar el mural. deberán afrontar los conflictos de forma positiva.

FUMADORES (60')

1. Definición. Se trata de un juego de roles un conflicto entre fumadores y no fumadores.

2. Objetivos. Favorecer la capacidad de análisis y observación en el conflicto. Desarrollar capacidad de distanciarse y de saber ponerse en el lugar de otro/a. Estimular la búsqueda de soluciones creativas a los conflictos.

3. Participantes. Grupo, clase,... de 16-20 personas, a partir de 11-12 años.

4. Material. Fotocopiar y recortar las tarjetas con los roles.

5. Consignas de partida. Ver las propias de un juego de rol (ficha 6.12). Dividir el grupo en dos subgrupos de igual número, entre 8-10 personas. Repartir los roles, sin que nadie más los vea, a una mitad. La otra mitad, colocándose alrededor harán de observadores/as de los/as anteriores, uno/a por persona. Puede haber alguien que observe la dinámica global.

6. Desarrollo. Se trata de una reunión de la clase, el claustro, la asociación de vecinos,... Hay un orden del día un poco apretado. La mitad que tiene los roles se sitúa en círculo en el centro. Aquellas personas que no tengan rol, decidirán por sí mismas que papel adoptarán durante la reunión: fumadores o no fumadores (por posturas muy extremas que se decidan tomar, siempre hay que dejar una puerta abierta. Es decir, hay que pensar en alguna acción o argumento que, si es utilizado, podrá hacer variar la postura). Después de 1-2 minutos de silencio para meterse cada cual en su rol comenzará el coordinador/a con la reunión. A partir de aquí cada persona jugará desde su rol. Las personas que observan toman nota de las posturas mantenidas,

actitudes, nivel de comunicación,...Después de uso 15 minutos cambiamos los papeles y volvemos a repetir. Quienes estaban de observadoras hacen la reunión y viceversa. Después de una primera evaluación podemos volver a repetir el juego una vez más, para poner en práctica las cosas observadas en la evaluación y las soluciones propuestas.

7. Evaluación. ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Qué posturas se han dado? Notas de los/as observadores/as. ¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo han afectado en él soluciones y/o posturas que se han ensayado en la reunión? Torbellino de ideas sobre posibles soluciones,...

8. Notas. Coordinador/a: eres la persona encargada de comenzar y moderar la reunión. Debes preparar una lista larga y de puntos importantes que presentarás como agenda al comenzar la reunión.

- Tienes verdadera adicción al tabaco. Necesitas al menos fumar un cigarrillo cada media hora (no lo dices de entrada, tendrán que llegar a ello), en caso contrario te pones muy nervioso/a, tanto a nivel físico (corporal) como al hablar. No quieres molestar, pero la adicción y la ansiedad son superiores a ti.
- Eres un activo/a ecologista y naturista. Tienes mucha información sobre los efectos del tabaco, y de cómo los no fumadores (fumadores pasivos) pueden tener incluso peores, el aspirar el humo del ambiente, que los propios fumadores. No quieres que se fumeen una sala cerrada y en presencia de no fumadores. Tienes mucha iniciativa, y siempre planteas esto al comienzo de las reuniones.
- No fumas, pero no te importa que otros/as lo hagan. Te gusta aprovechar cualquier oportunidad para hacer bromas y “reírte” del personal.
- Llevas varios días con una fuerte bronquitis, no puedes soportar el humo del tabaco, ni claro está, las corrientes de aire. Has hecho un gran esfuerzo viniendo a la reunión, dada su importancia.
- Estas fumando. eres bastante indiferente, no defiendes tu postura, pero mientras que nadie te enfrente directamente y particularmente, aunque asientas a todo lo que se diga, continuarás fumando.
- Eres fumador/a, pero no te importa fumar. Lo que no estás dispuesto/a tolerar es que se pierda mucho tiempo en estas cosas. El orden del día tiene puntos de mucha importancia y hay poco tiempo. Si hay más personas, deberán decidir antes de empezar si fumarán o no, y cuál o cuáles serán las claves que tendrán que encontrar los demás, para que cambien su postura.

SILENCIO (50')

1. Definición. Se trata de un juego de roles sobre un conflicto en un aula.

2. Objetivos. Estimular la creatividad y la imaginación a la hora de resolver conflictos. Favorecer la observación y la capacidad de saber ponerse en el lugar del otro/a.

3. Participantes. Grupo, clase,...a partir de 8 años.

5. Consignas de partida. Ver las propias de un juego de rol (ficha 6.12). Dividir el grupo en subgrupos de tres personas: Una hará de observadora, otra de maestra y otra de alumna.

6. Desarrollo. El escenario es una clase. El maestro /a llama al alumno a la pizarra para hacer un ejercicio o algo similar. El alumno/a no responde. A partir de aquí el juego continuará desde las consignas propias de cada rol (ver notas). Después de unos 10 segundos se procede a la evaluación. Tras ésta se puede volver a repetir una o dos veces sólo con una pareja y el resto del grupo como observador, para intentar posibles soluciones u otras formas de enfrentar el conflicto.

7. Evaluación. ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Sabes que sentía el otro/a? ¿Cuál es el/los conflicto/s? ¿Qué actitudes se han dado? torbellino de ideas sobre posibles actitudes a adoptar. Selección de ellas.

8. Notas.

- Maestro/a: El alumno/a al que llama nunca ha dado “problemas”. Le ha llamado tres veces y no ha habido la mínima respuesta. Tendrá que intentar que salga o bien que le responda, ya que su situación es incómoda ante la clase.
- Alumno/a: La noche anterior ha habido una fuerte disputa familiar en tu casa. La situación es muy tensa y solo tienes ganas de llorar, pero no has tenido otro remedio que asistir a clase. Has oído tu nombre, pero sabes que si sales a la pizarra no podrás seguir aguantando las lágrimas. Sólo darás explicaciones si alguien sabe ser cercano, inspirarte confianza y llegar a ti.

CONSEJO ESCOLAR (90')

1. Definición. Se trata de un juego de roles sobre una reunión del consejo escolar de una escuela.

2. Objetivos. Comprobar las dificultades y tensiones que se producen en un ambiente donde se dan cita intereses y percepciones contrapuestas. Comprobar las dificultades que pueden surgir al intentar concretar los valores de un proyecto de educación para la paz”. Entender un poco mejor otros roles de los que en la vida nos toca o hemos elegido vivir. Estimular la creatividad en la búsqueda de soluciones a problemas de comunicación y conflictos escolares.

3. Participantes. Grupo de 20-32, a partir de 11-12 años. Preferentemente para personas metidas en el ambiente escolar. Ideal para los propios maestros/as y padres/madres, y más si son de un mismo centro.

4. Material. Tarjetas con los roles. Mesa alrededor de la que se hace la reunión. Otras habitaciones donde poderse reunir previamente los diferentes estamentos para discutir sus estrategias de cara a la reunión.

5. Consignas de partida. Ver las propias de un juego de rol (ficha 6.12). Se divide el grupo en 16 personas a las que se les reparten las tarjetas de los roles (al azar, tras barajarlas y sin que nadie más las vea) que habrán de respetar escrupulosamente. El resto harán de observadores/as para cada rol y alguno/a general.

6. Desarrollo. El escenario del juego es una sala de reuniones de un centro de EGB/BUP de 600 plazas. La reunión tiene lugar a finales de Enero de un año en que se han producido una serie de huelgas, particularmente de los alumnos/as pero también algunos de los/as enseñantes. El consejo escolar (C.E) está elaborando el proyecto de centro y el reglamento de régimen interno. Se han producido algunos conflictos, a saber: Tensiones por las notas y por la actitud de algunos alumnos/as, que ciertos profesores/as han calificado de “insumisa y falta de respeto”; se han producido reacciones autoritarias; La petición de “ocupar el centro” una noche durante las huelgas estudiantiles caldeó el ambiente, en particular porque la dirección optó por decir que sí sin consultar al C.E. Hay poca experiencia de trabajo conjunto entre los diversos estamentos. El colegio está situado en un barrio donde predominan las clases populares, aunque hay cierta presencia de clases medias y aún de profesiones liberales. En la reunión anterior, un alumno (delegado/portavoz durante la huelga) y un profesor/a mencionaron la posibilidad de introducir “la educación para la paz” dentro del proyecto de centro; ambos, ¿De común acuerdo?, mencionaron la lo de y las declaraciones de la Unesco. Después de dar unos minutos para leer el rol, sin enseñarlo a nadie más, e interiorizarlo, se hace una reunión (10-15´) de los diferentes estamentos para preparar sus estrategias. A continuación el director da por iniciado el consejo escolar, el cual se dará por terminado por el animador/a al cabo de unos 60´. La personas que observan se disponen alrededor de los/as reunidos de forma que cada quede enfrente de la persona que observa.

7. Evaluación. ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Qué conflictos han surgido? ¿Cómo era la comunicación que se ha dado? ¿Podemos definir las diferentes posturas? ¿Nos ha recordado algo de la realidad? ¿Qué ha entorpecido la reunión? ¿Qué la ha facilitado o la podría facilitar?...

8. Notas. Es importante que cada personaje ponga delante de sí un cartel que diga quién es: alumno/a, padre/madre, director/a,... Es un juego de roles complejo, por lo que no es aconsejable empezar por él. Se pueden reducir los conflictos a plantear: La huelga, los problemas de disciplina, la integración de la educación para la paz en el proyecto de centro,... Roles:

- Director/a: Mediana edad, algo inseguro por el hecho de que fue elegido en última instancia tras la intervención de la inspección. Talante dialogante, aunque exterioriza con facilidad sus sentimientos de incomodidad.
- Jefe de estudios: Profesora de unos 30 años, parca en palabras y algo brusco en su expresión. Clara dependencia de la dirección. Los conflictos patentes le bloquean.
- Representante del municipio: Poco activo en los C.E., aunque su institución como tantas otras, se ve con buenos ojos una educación para la paz entendida como “planificación”. Siempre llega tarde y con poco tiempo.
- Alumno/a Politizado: Papel dirigente en las huelgas, algo manipulador. Seguro de sí mismo/a. Es un alumno/a regular, académicamente hablando y crítico. La propuesta de

introducir la educación para la paz partió de él. Repite con cierta frecuencia “en ese centro hay mucha mierda”.

- Alumno de COU: Desengañado de la actitud de los profesores/as en general. Consciente de que es su último año y que se acaba el mal rollo. algo quemado por la duración que tuvo la huelga.
- Alumno/a: Mudo, receloso y acomplejado por estar ante tanto adulto, aunque cuando interviene dice lo que piensa.
- Padre/Madre: Colaborador/a, buena fe. Su hija participó en la huelga y en el encierro nocturno. “tolerancia”, “solidaridad”, “comprensión” y “cooperación internacional” son palabras que le suenan bien. Defendió la propuesta de la educación para la paz. Le preocupó la discusión sobre el reglamento de régimen interno tomó el asunto de las sanciones y la disciplina.
- Padre/Madre: Profesional, animoso/a y muy consciente de que la “vida es una jungla” y de que “nadie regala nada”. aprendió en su propia carne cuello de que “vale quien sirve”. Quiere preparar a la gente para la realidad de la vida. Miembro del APA, crítico/a con el funcionamiento del centro. La huelga le contestó, cuando le obligaron a definirse y a “llamar la atención” a sus hijos”.
- Padre/Madre presidente del APA. clase popular, es conserje de un centro de enseñanza y cree saber (y sabe, al menos de actitudes cotidianas) de la actitud y roles de los maestros/as. Está convencido de que los maestros/as no trabajan al frente de que faltan más de la cuenta y que son permisivos. Le gusta llevar la contraria.
- Maestro/a A: Conservador/a, en política y actitudes. Practica aquello de que en la clase cada maestrillo tiene su librillo. “Vive y deja vivir” es su consigna. Ha tenido conflictos con más de un alumno/a. eso de la paz le suena rarillo...
- Maestro/a B: sindicalista, con cierto talante gremialista pese a ser de ideas avanzadas. Legalista. La idea le parece bien, pero le asusta la concreción.
- Maestro/a C: joven, que ha trabajado con anterioridad en una escuela activa. Ve con simpatía la propuesta de “educar para la paz”, en particular por aquello de la coherencia entre fines y medios, la armonía personal,....
- Maestro/a D: educador/a por la paz, aunque no sabe muy bien que acaba de ser eso. ha asistido a un par de congresos y cursillos. Le fascina la cosa, aunque en sus clases hay mucho dirigismo...
- Maestro/a E: el típico /a neutro, de personalidad e ideas. Fácilmente influenciable. Cambia con facilidad de postura.
- Maestro/a F: Profesor/a “respetado” por los alumnos/as porque “sabe” y es “duro en los exámenes”. En sus clases no hay conflictos, al menos aparentemente, pero...cree firmemente que la educación es y ha de ser neutra.
- Representante del personal no docente: Se pregunta a veces “Qué hace una chica/o como yo en un sitio como éste. Sus compañeros/as de estamento le piden que los defienda, en particular del profesor/a en que alguna vez ha dicho que “no trabajan”. Perplejo/a por la discusión.

Nota: Cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia.

EL PARTIDO (50')

1. Definición. Se trata de un juego de roles sobre un conflicto de discriminación sexista en el deporte.

2. Objetivos. Estimular la creatividad y la imaginación a la hora de resolver conflictos. Aprender a respetar la diferencia y a superar las discriminaciones por razones de sexo.

3. Participantes. Grupo, clase,... a partir de 8 años.

5. Consignas de partida. Ver las propias de un juego de rol en la ficha 6.12. Dividir el grupo-clase en tríos: Uno/a hará de observador/a, otro/a de niño y otro/a de niña. Irán invirtiendo sus papeles a una señal de animador/a.

6. Desarrollo. El escenario es el patio del recreo. Una niña pide al capitán entrar en el equipo de futbolito de su clase, que hasta ahora siempre ha sido sólo de niños. A partir de aquí el juego continuará desde las consignas propias de cada rol:

- Capitán: Sabes que ella juega bien, pero piensas que el fútbol de los chicos no es igual que el de las chicas. Ella no tendría la fuerza necesaria para jugar como vosotros. Además ¿qué te dirían los demás chicos de tu equipo y de otros equipos si dejaras que entrara?
- Chica: Llevas tiempo jugando al fútbol con las chicas, pero piensas que no tiene por qué seguir habiendo equipos de chicas o de chicos, que puedan ser mixtos. En tu barrio ya has jugado muchas veces con los chicos y siempre has metido o cedido buenos goles como delantera. No estás dispuesta a permitir que no te dejen entrar al equipo por el hecho de que seas chica, en lugar de por tu capacidad o incapacidad de jugar al fútbol.

Después de 5-10 minutos se puede invitar a cambiar los roles y comenzar de nuevo. Así otra vez más hasta que todos/as hayan pasado por los tres roles.

7. Evaluación. ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Sabes que sentía el otro/a? ¿Cómo te sentirías si te niegan hacer aquello que quieres por el hecho de ser mujer, hombre, blanco, negro,...? ¿Sabes de situaciones en la vida real en que ocurra esto?... Si llegáis a un acuerdo de formar un equipo de chicas y chicos y sois seleccionados para un certamen con otros colegios en el que dicen que no pueden participar las chicas, ¿qué haríais? ¿Qué posturas tomaríais como clase?...

LABRADOR (90')

1. Definición. Se trata de un juego de simulación sobre la precaria situación de subsistencia de los/as labradores/as en los países del tercer mundo. Las personas que participan tendrán que hacer una serie de plantaciones y resolver los problemas que surjan para poder sobrevivir.

2. Objetivos. Reflexionar sobre los problemas de los/as labradores/as de países de tercer mundo. Ayudar a tomar decisiones en grupo. Analizar los conflictos que provocan las

desigualdades en la adquisición de riqueza. Estimular la búsqueda de soluciones a los conflictos de forma solidaria.

3. Participantes. Grupo, clase,... de entre 10 y 30 personas. A partir de 11-12 años.

4. Material. Hoja de trabajo. Tabla de productos. Tarjetas de desastre y de ayuda que se colocan boca abajo y barajadas. Un dado.

5. Consignas de partida. Se divide a los/las participantes en grupos similares. Cada grupo es una villa africana y cada villa tendrá que cosechar suficiente producción para vivir y estar sanos. Es importante que en cada grupo haya un observador/a. Cada grupo tendrá una hoja de trabajo y una tabla de productos. Cada villa decide qué productos cultivará en las diez parcelas que posee y el dado decidirá si el clima es húmedo o seco ese año: 1-3 año seco, 4-5 año húmedo y 6 tirar de nuevo. Advertir que hay más probabilidades de que el año sea seco. Cada año debe haber al menos: Tres cultivos diferentes y dos parcelas de proteínas. Cada villa ha de intentar recoger al año como mínimo 450 unidades.

6. Desarrollo.

- Cada grupo discute y decide qué productos cultivar y lo escribe en la columna parcelas de la hoja comprobando que la suma da 10. Cuando todos/as han plantado sus productos, la persona que anima el juego lanza el dado para decidir el clima.
- Al anunciar el clima, las villas rellenan la columna cosecha de la hoja de trabajo una vez calculada la producción. No usamos este primer año, la pérdida por mala alimentación.
- Se elige una tarjeta de desastre que afecta a todos/as. Se pone en la hoja de trabajo y se resta el desastre de la posible producción para saber la producción real de este año, ya que este año al ser el primero no hay sobrante del año anterior.
- El resultado se puede anunciar o poner en un panel, para conocer el estado general de todas las villas. Menos de 450 unidades significa mala alimentación, debilita a la población que no puede trabajar bien y por tanto perderán el año siguiente parte de su producción (ver tabla de mala alimentación). Poner al final de la hoja de trabajo, si hay, las unidades que habrá que descontar el año siguiente debido a la mala alimentación.
- Los años siguientes se sigue la misma dinámica, pero descontando o sumando las pérdidas por mala alimentación o los sobrantes del año anterior respectivamente, según los haya.
- Si una villa cosecha más de 500 unidades puede almacenar hasta 50 para el año siguiente. pueden ofrecer puntos a otras villas al terminar el año. El grupo decidirá a que villa se le concede y si como regalo o préstamo.
- Si una villa cosecha menos de 250 unidades dos años seguidos, puede tomar una tarjeta de ayuda, si los otros grupos se lo permiten.
- Si una villa produce menos de 200 unidades dos años seguidos la villa desaparece.
- El animador/a decidirá cuantos años recogerán cosechas, según la discusión que surja, los problemas de las villas,...normalmente son suficientes unos 6. Cada año puede llevar unos 10 minutos.

7. Evaluación. ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Por qué unas villas han resultado mejor que otras? ¿Qué estrategia habéis seguido para elegir los productos a plantar? ¿Cómo habéis afrontado los problemas que surgían? ¿Cómo se llevaron las relaciones –negociadores con otras villas? ¿Has aprendido algo sobre la agricultura en los países subdesarrollados? ¿Qué formas de solidaridad internacional puede haber?...

8. Notas. El juego parece complejo en un principio, pero dejando tiempo en la primera cosecha, luego resulta sencilla su mecánica. Puede ser bueno, de cara a favorecer la negociación entre las villas, que éstas nombren embajadores encargados de llevarlas adelante, sin interrumpir el trabajo de los/as participantes.

Hoja de trabajo

AÑO NÚMERO								
	Parcelas	Cosecha						
Remolacha								
Cassava								
Maíz								
Trigo								
Patatas								
Guisantes								
Total posible								
Producción.								
Pérdida por mala alimentación								
Pérdida por desastre								
Añadir sobrante del año anterior								
Producción real								
Pérdida por mala alimentación								
Para el próximo año (si hay)								

Tarjetas de desastre

1. Quitar 60 unidades a quienes hayan cultivado 4 parcelas de cassava en los últimos dos años.
2. Quitar 40 unidades por problemas de almacenamiento.
3. Buen abonado. Añadir 30 unidades.
4. El maíz sólo produce la mitad.
5. Sequía. Quitar 80 unidades.
6. Sequía. Quitar 40 unidades.
7. Cassava produce sólo la mitad.
8. Una plaga come la mitad del maíz, trigo y guisantes.
9. La guerra civil destruye 200 unidades.
10. La cruz roja ofrece un pozo a una villa que tendrá año húmedo cuatro veces seguidas. ¿qué villa será?

11. Las remolachas producen la mitad.
12. La FAO ofrece un nuevo maíz que produce 120 unidades en año húmedo y 10 en año seco. ¿Quién lo quiere experimentar?
13. Los cerdos salvajes comen 10 unidades de maíz.

Tarjetas de Ayuda

- Cruz roja te da 150 unidades.
- Parece que nadie os ofrece ayuda.
- Buena ayuda. 300 unidades.
- Demasiados problemas. Lo siento.
- Hacemos lo que podemos. Van 50 unidades.

Tabla de mala alimentación	
Si la producción este año es de	El próximo año perderás debido a la mala alimentación
401-450	25 unidades
351-400	40 unidades
301-350	55 unidades
251-300	65 unidades
0-250	70 unidades

Tabla de productos			
		Húmedo	Seco
Raíz	Remolacha	70	20
	Cassava	40	60
Cereal	Maíz	60	30
	Trigo	30	50
Proteínas	Patatas	50	30
	Guisantes	40	40

9. Fuente. Según una idea de Jim Dunlop.

TELARAÑA (20')

1. Definición. Se trata de que todas las personas participantes pasen a través de una “telaraña” sin tocarla.

2. Objetivos. Desarrollar la capacidad colectiva de tomar decisiones y resolver conflictos. Fomentar la necesidad de cooperar. Desarrollar la confianza del grupo.

3. Participantes. Grupo, clase,...a partir de 12 años.

4. Material. Cuerda y un espacio que tenga dos postes, dos árboles,... entre los que se pueda construir la telaraña.

5. Consignas de partida. Utilizando la cuerda, construir una telaraña entre dos lados (árboles, postes,...) de unos dos metros de ancho. Conviene hacerla dejando muchos espacios de varios tamaños, los más grandes por encima de un metro.

6. Desarrollo. El grupo debe pasar por la telaraña sin tocarla, es decir, sin tocar las cuerdas. Podemos plantearle al grupo que están atrapados en una cueva o una prisión y que la única salida es a través de esta valla electrificada. Hay que buscar la solución para pasar los primeros con la ayuda de los demás; Luego uno/a van saliendo hasta llegar al nuevo problema de los/as últimos/as.

7. Evaluación. ¿Cómo se tomaron las decisiones? ¿Qué tipo de estrategia se siguió?

8. Fuente. Brown

AGUANTAR EL MURO (20')

1. Definición. Se trata de aguantar un muro con la mirada entre todas las personas Participantes.

2. Objetivos. Favorecer la resistencia a la manipulación. Desarrollar la capacidad colectiva de resolver conflictos y tomar decisiones.

3. Participantes. Grupo, clase,...a partir de 11-12 años.

4. Material. Un Muro.

5. Consignas de partida. El animador/a plantea que vamos a tratar el tema de la desobediencia. No dar más explicaciones que las precisas. A partir de planteado el conflicto, es el grupo quien tiene que decidir su solución y cuándo termina el juego. Esto puede conducir a que dure poco o que se haga realmente largo. Eludir la tentación de acabarlo el animador/a.

6. Desarrollo. Se invita a todo el grupo a colocarse frente a un muro (una pared,...) a corta distancia. Se les indica que el muro se aguanta gracias a su fuerza y que si apartan la vista del muro, éste se caerá. Una persona queda fuera del grupo e intentará convencer a los demás para que dejen de mirar el muro. Los /as que vayan dejándolo pueden ayudarle. El juego terminará cuando todos/as dejen de mirar el muro y estén de acuerdo en terminar el juego.

7. Evaluación. Se puede comenzar planteando una discusión sobre el concepto de obediencia-desobediencia. ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué significaba el muro para quienes han quedado hasta el final? ¿A quién hay que desobedecer o a quién obedecer? ¿Por qué? ¿Qué dificultades entraña mantener esta postura en la vida real?...

8. Notas. Es bueno meter algunos elementos externos que dificulten la permanencia en el muro (hacerlo bajo el sol en verano o la lluvia en invierno, en un espacio breve, justo rato antes de algo que interesaba al grupo: el recreo, la comida,...)

Hay que tener cuidado con que el juego no se vaya de las manos. Normalmente hay un punto en el juego (no siempre se da) en que el muro pierde su significado como tal y se convierte en una idea, una lucha,... algo que ha cobrado significado propio. A partir de este momento cobra

su máximo interés. Pero si llegara a una tensión excesiva, sin vías de solución (darles tiempo para intentarlo), entrar en un proceso de relajación-distanciamiento y pasar a la evaluación

IMAGINA UN LARGO DESFILE (20')

1. **Definición.** Se trata de interiorizar el cuento e ir viviéndolo a medida que se va leyendo.
2. **Objetivos.** Reflexionar sobre la injusticia distribución de riquezas, las diferencias sociales,...
3. **Participantes.** Grupo, clase,... a partir de 11-12 años.
5. **Consignas de partida.** Invitar a los/as participantes a adoptar una postura cómoda, a cerrar los ojos y a imaginar lo que a continuación se relate. Leer lentamente pero con fuerza.
6. **Desarrollo.** Narrar el siguiente texto:

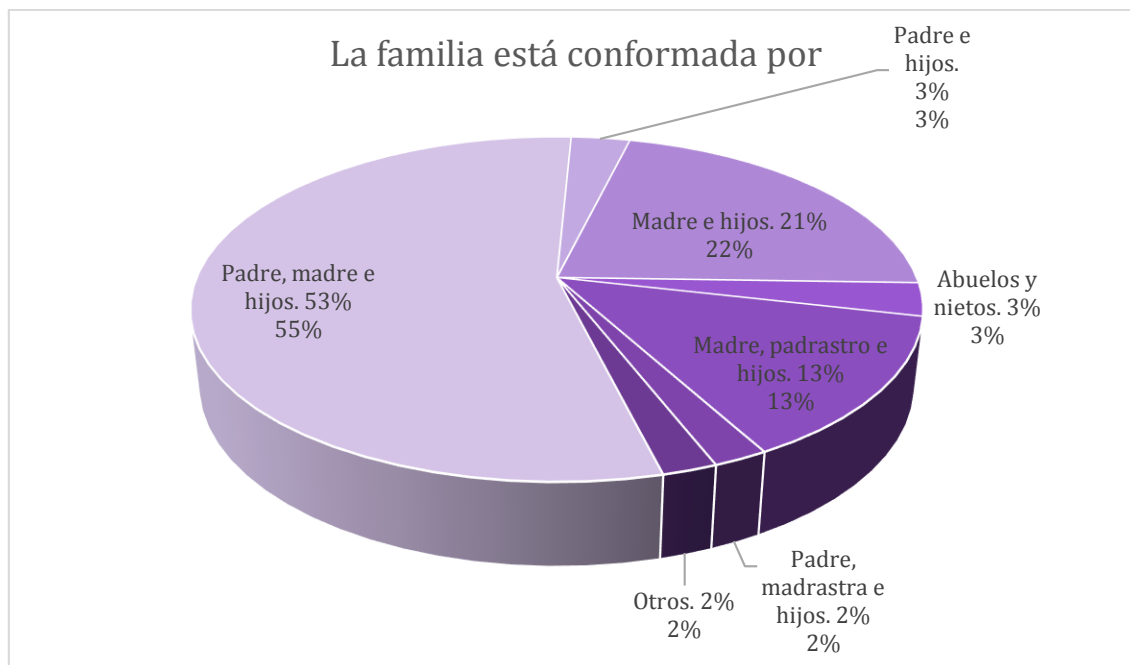
Imagina un mundo en el que la talla de cada uno/a es proporcional a sus ingresos. Supongamos que tú ganas algo más que la media en un estado rico; esto te daría una altura de 1'73 metros.

Hoy es un día especial. Eres el/la comentarista de un gigantesco desfile de la totalidad de los/as habitantes del planeta. El desfile está organizado de forma que todas/os habrán pasado por delante de ti en una hora. El desfile acaba de empezar; Todos/as han empezado a moverse. Ahora te toca a ti hacer los comentarios.

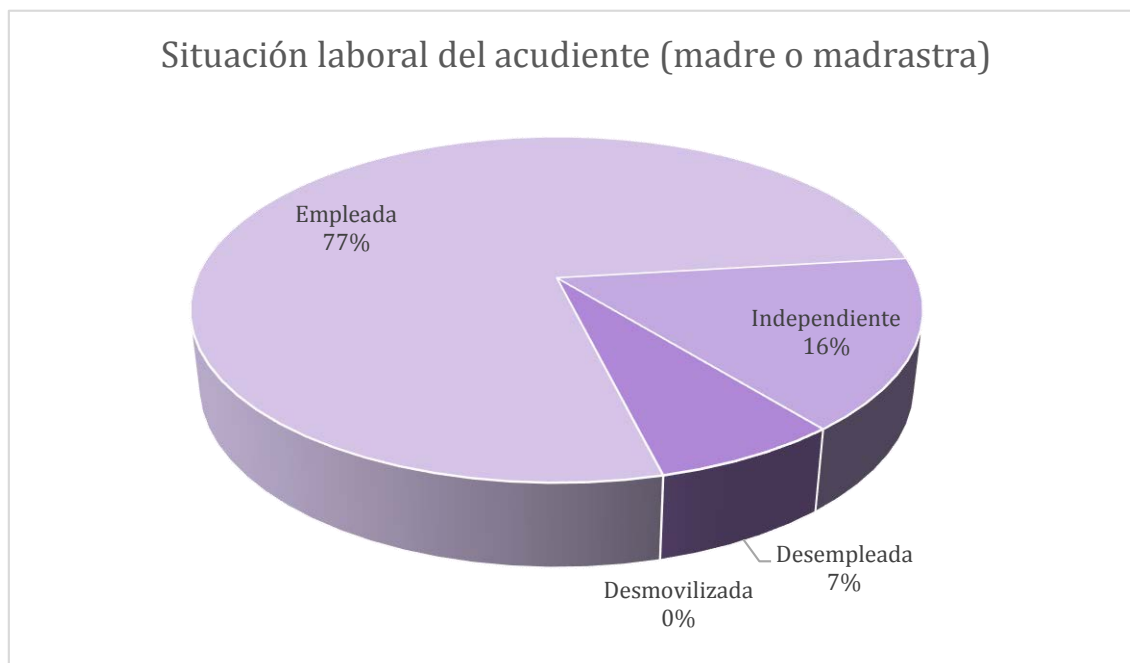
Esta es la hoja de envío.....

Pero, ¿realmente ha comenzado?... sigo sin ver nada.... perdón, sí. Parece increíble.... miles y miles de seres más pequeños que hormigas, que resbalan por encima de mis pies....no puedo distinguir qué son. Llevamos diez minutos de desfile. Ahora al menos puedo ver gente, pero los que desfilan no superan la altura de un cigarrillo....campesinos, indios que van montados en carros tirados por bueyes,....mujeres africanas que transportan niños/as a sus espaldas y algo parecido a dedos llenos de agua sobre sus cabezas. También hay chinos, rumanos, haitianos. De todos los colores y nacionalidades.

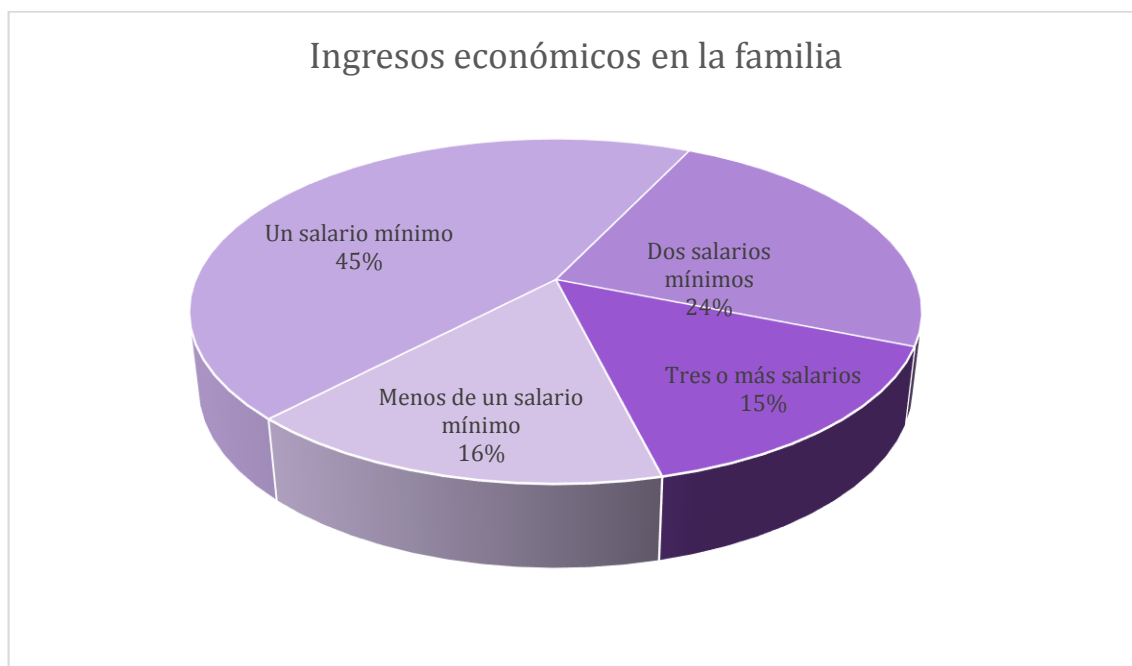
7.2 RESULTADOS DE ESTUDIO SOCIO-ECONÓMICO Y FAMILIAR DE LOS ALUMNOS DEL COLEGIO ISIDRO CABALLERO DELGADO



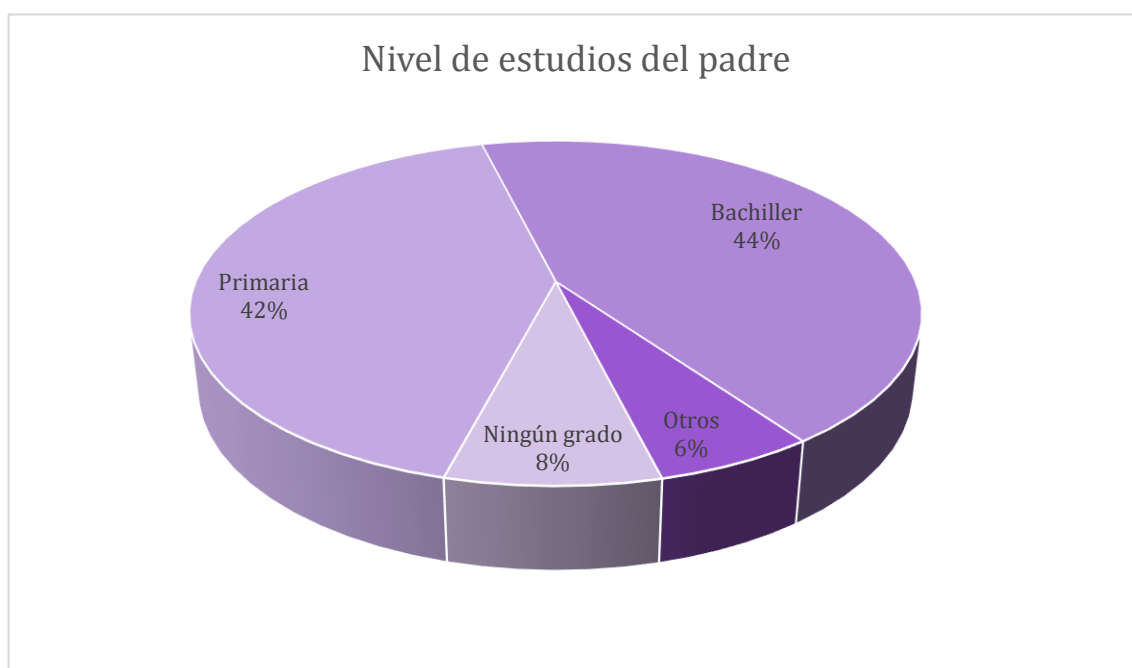
Gráfica 5. TORRES, Y. (2010). *Conformación de su familia.*



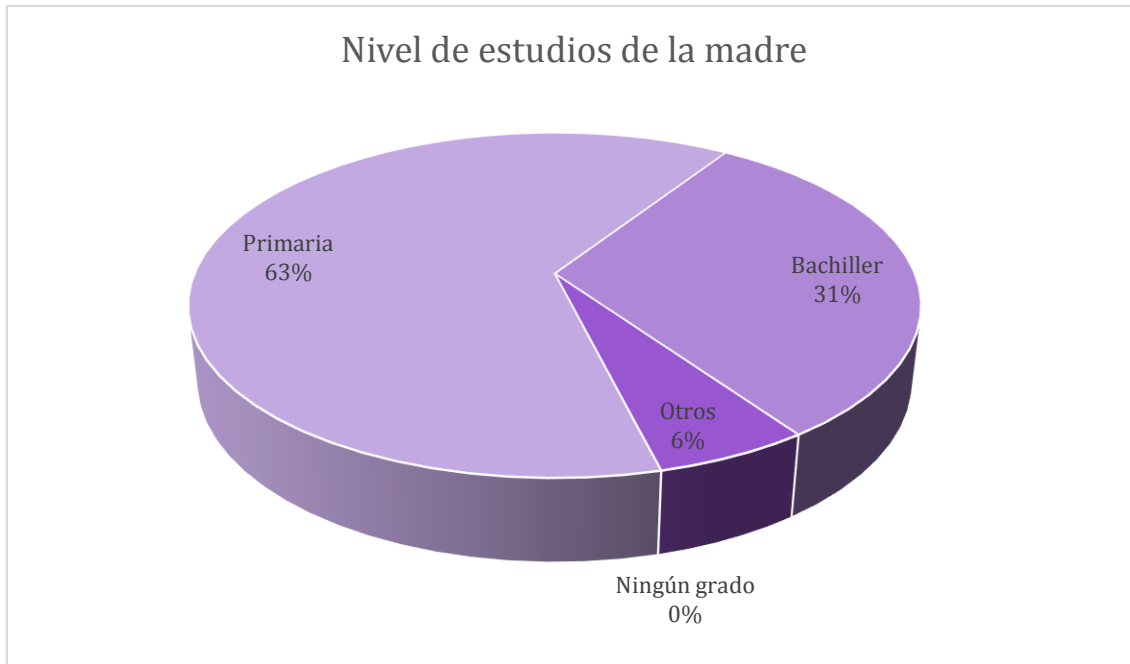
Gráfica 6. TORRES, Y. (2010). *Situación laboral del acudiente (madre o madrestra).*



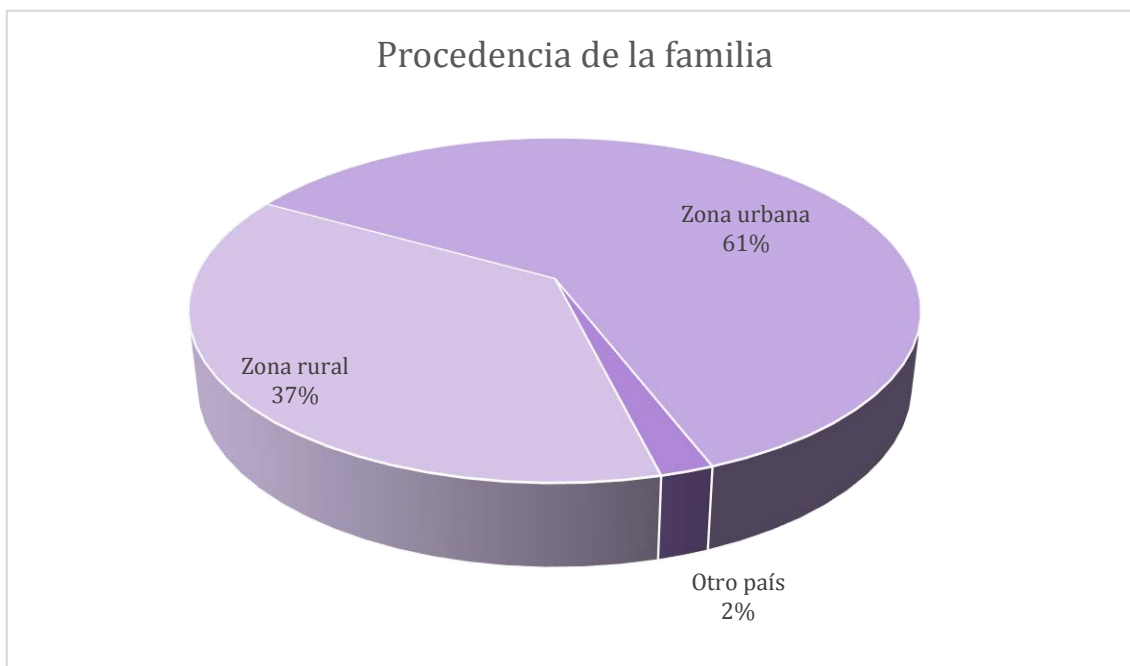
Gráfica 7. TORRES, Y. (2010). *Ingresos económicos en la familia.*



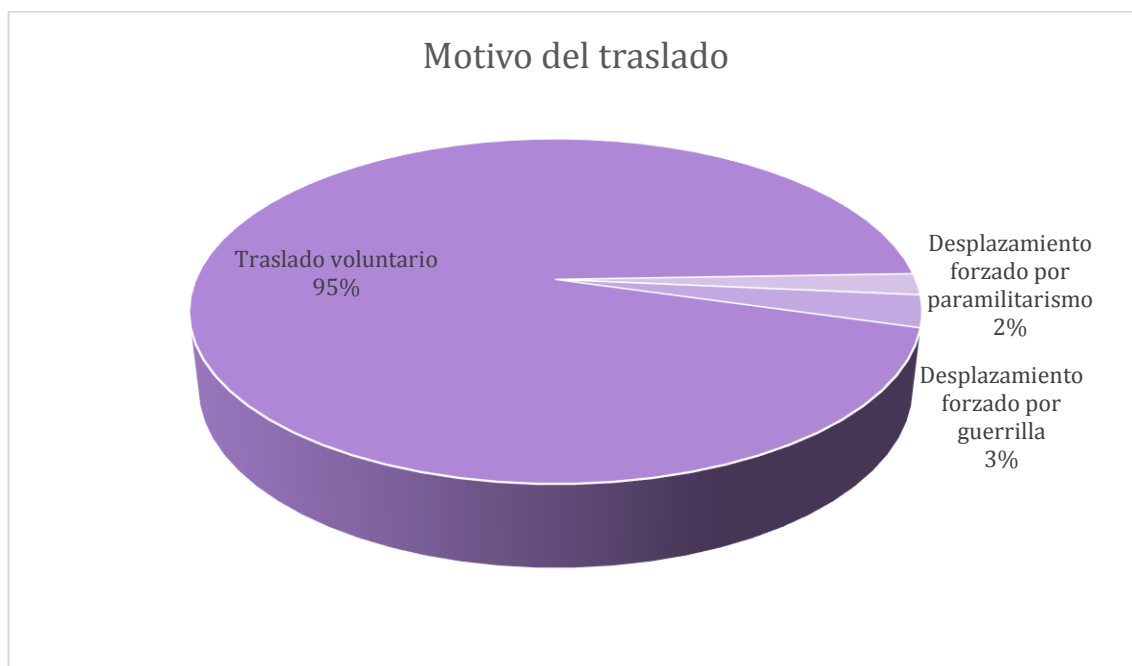
Gráfica 8. TORRES, Y. (2010). *Nivel de estudios del padre.*



Gráfica 9. TORRES, Y. (2010). *Nivel de estudios de la madre.*

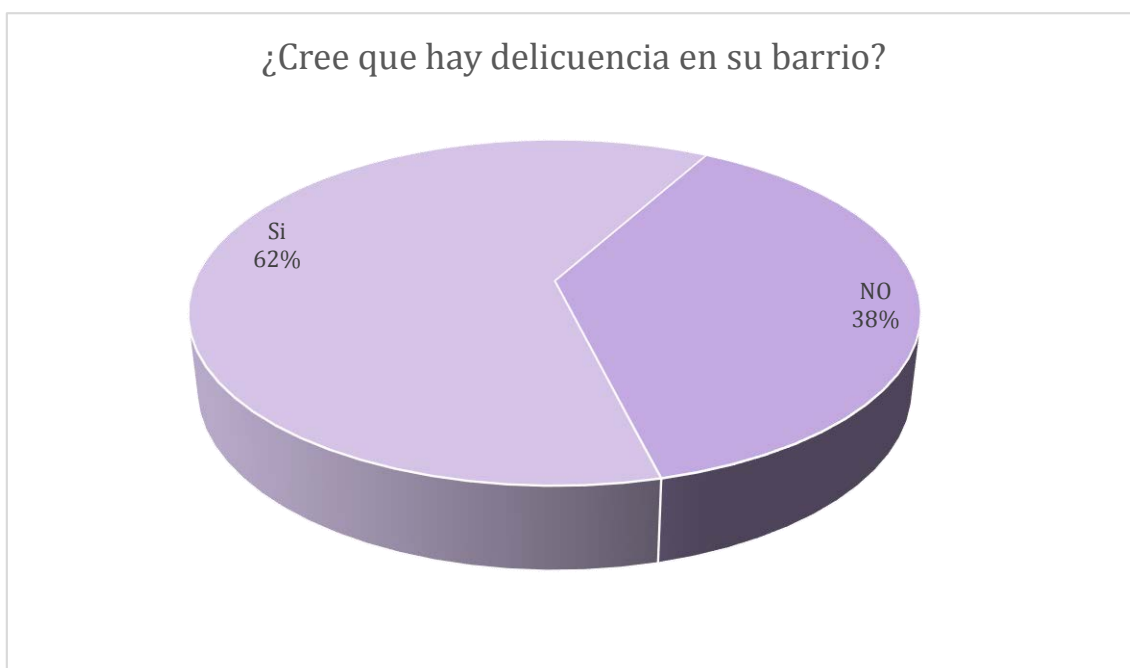


.Gráfica 10. TORRES, Y. (2010). *Procedencia de la familia.*

Gráfica 11. TORRES, Y. (2010). *Motivo del traslado.*Gráfica 12. TORRES, Y. (2010). *Ubicación de la vivienda.*

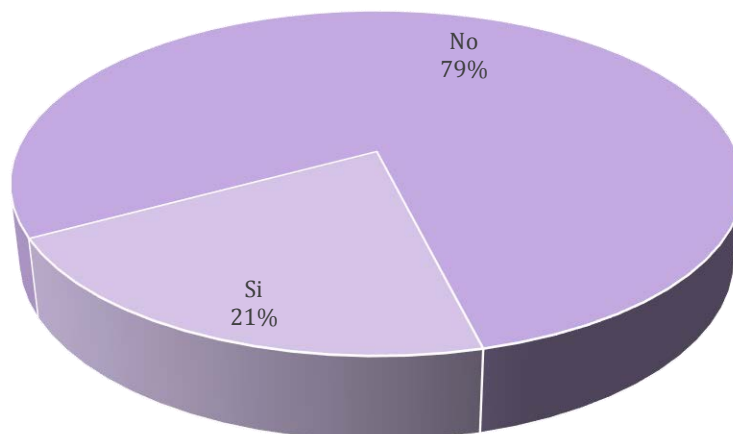


Gráfica 13 TORRES, Y. (2010). *Propiedad de la vivienda.*



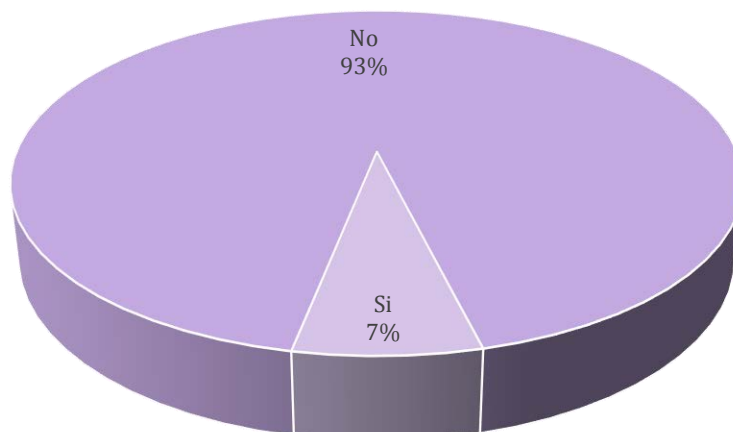
Gráfica 14 TORRES, Y. (2010). *Delincuencia en su barrio*

¿Ha observado paramilitarismo en su barrio?

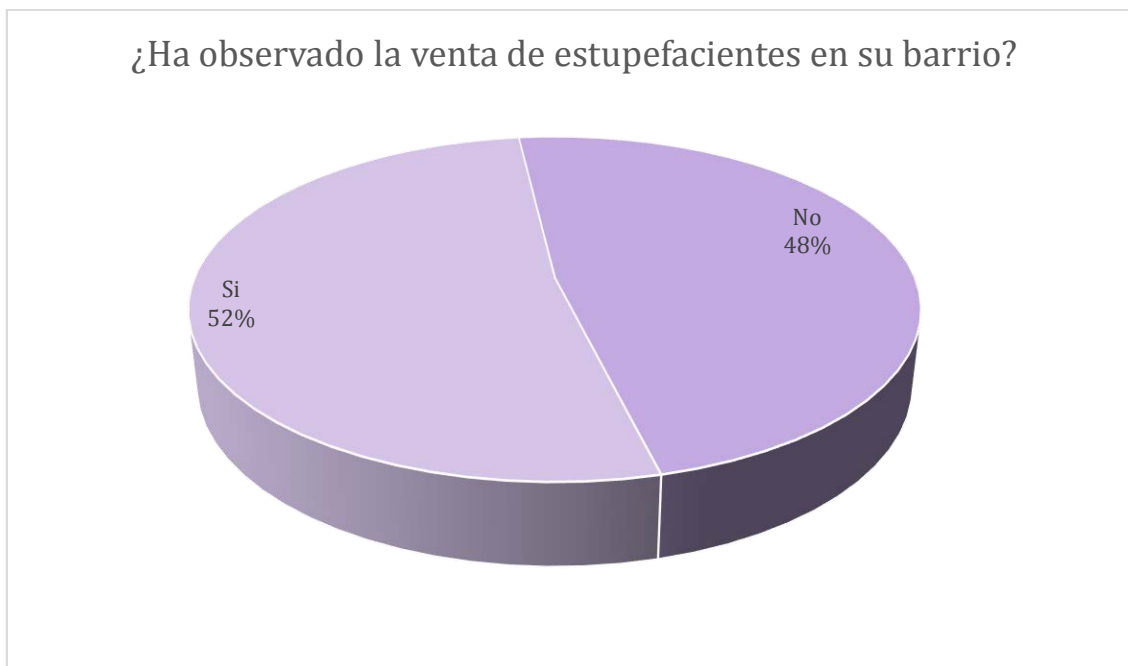


Gráfica 15 TORRES, Y. (2010). *Observación de paramilitarismo en su barrio*

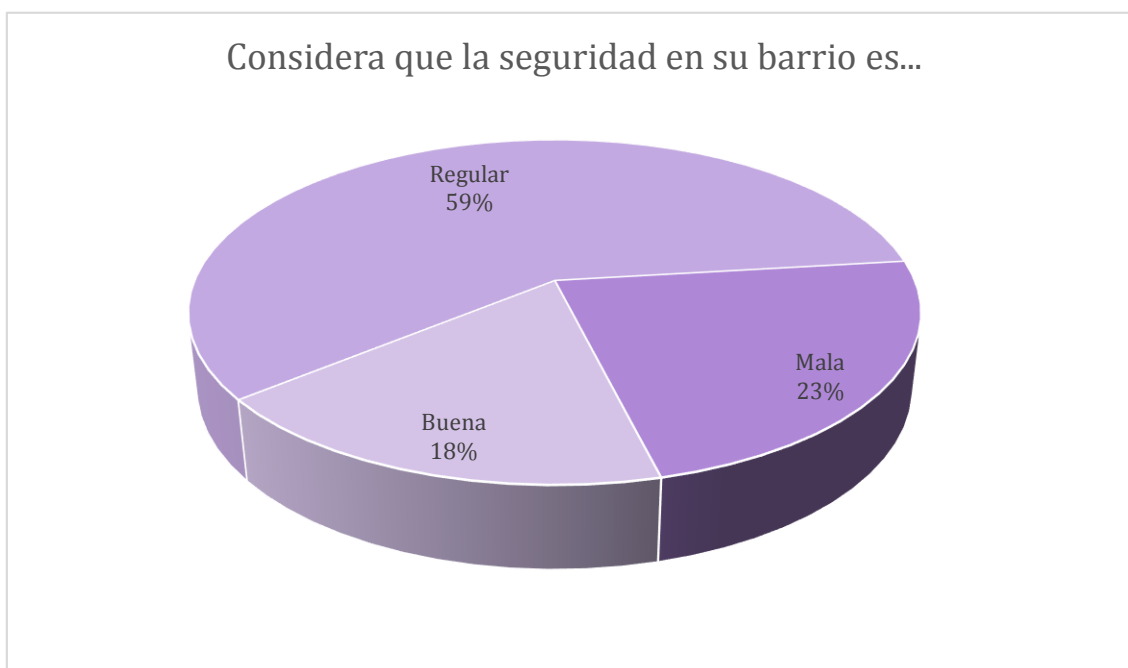
¿Ha observado guerrilla en su barrio?



Gráfica 16 TORRES, Y. (2010). *Observación de guerrilla en su barrio*



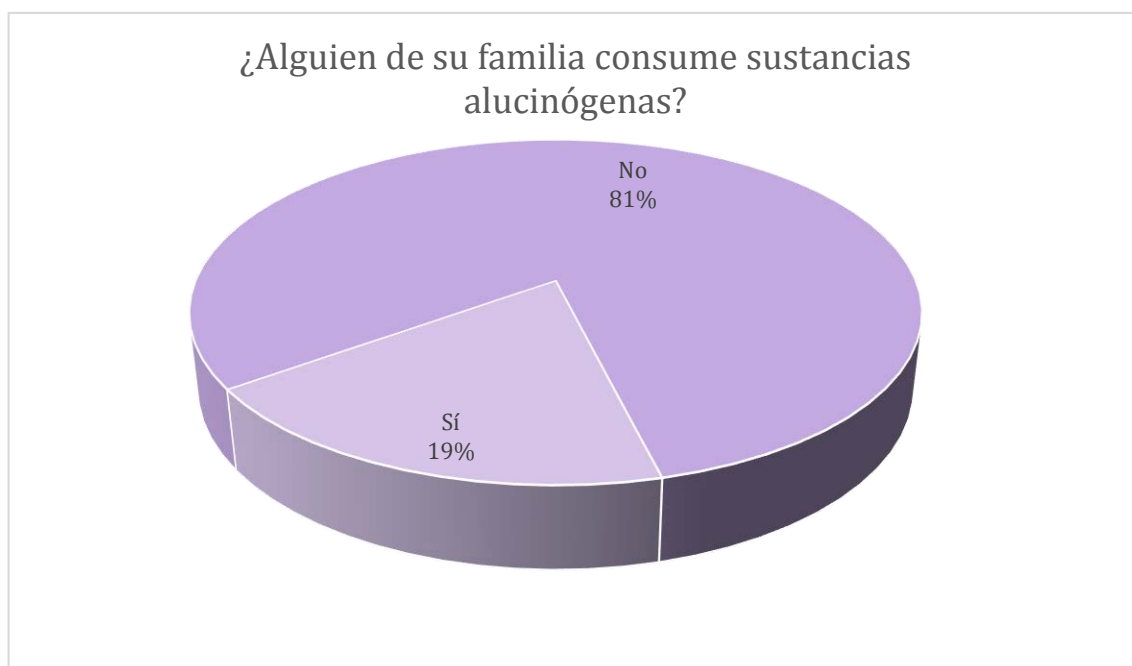
Gráfica 17 TORRES, Y. (2010). *Observación de venta de estupefacientes en su barrio*



Gráfica 18 TORRES, Y. (2010). *Consideración de la seguridad en su barrio*

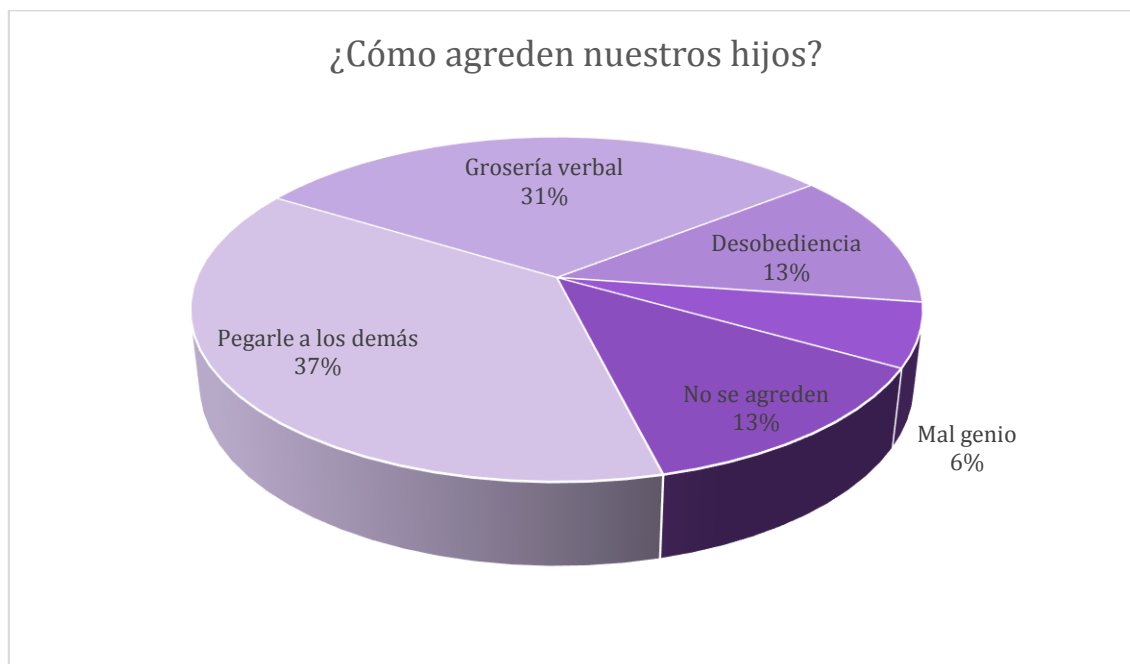


Gráfica 19 TORRES, Y. (2010). *Frecuencia del consumo de alcohol en la familia*

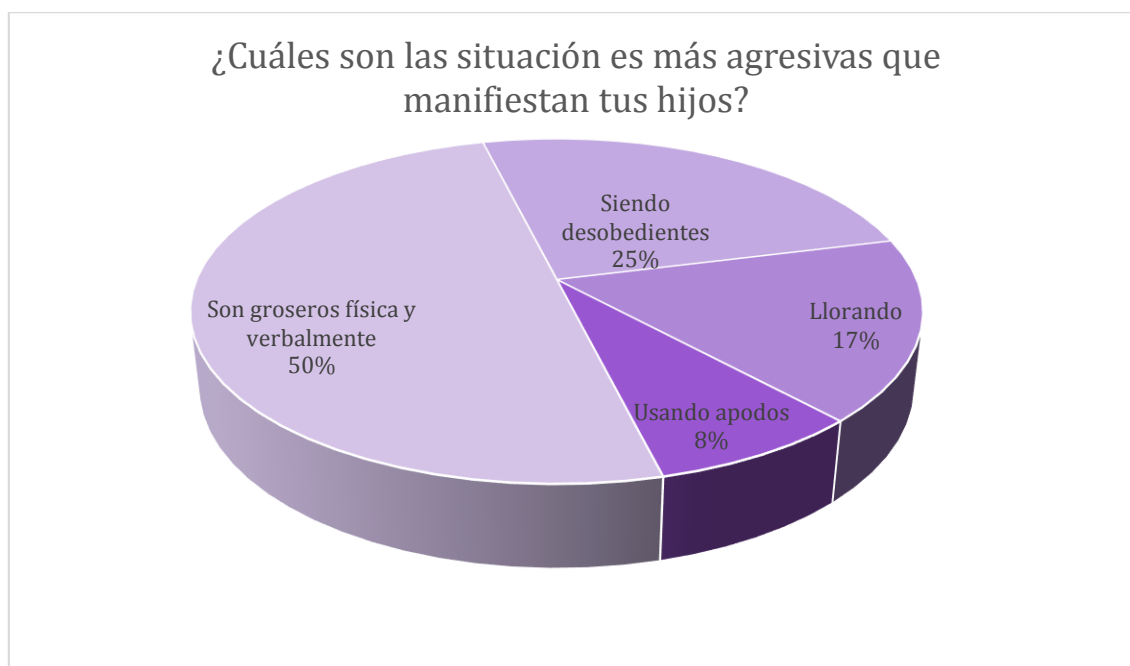


Gráfica 20. TORRES, Y. (2010). *Consumo de sustancias alucinógenas en la familia*

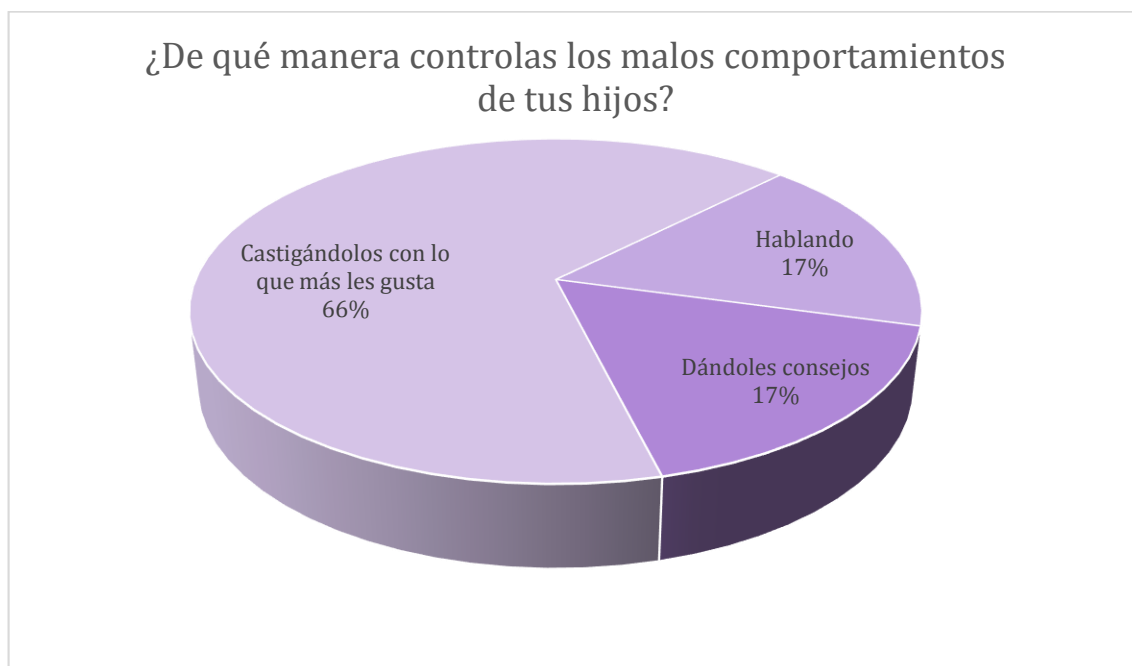
7.3 ENCUESTA SOBRE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR, DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA



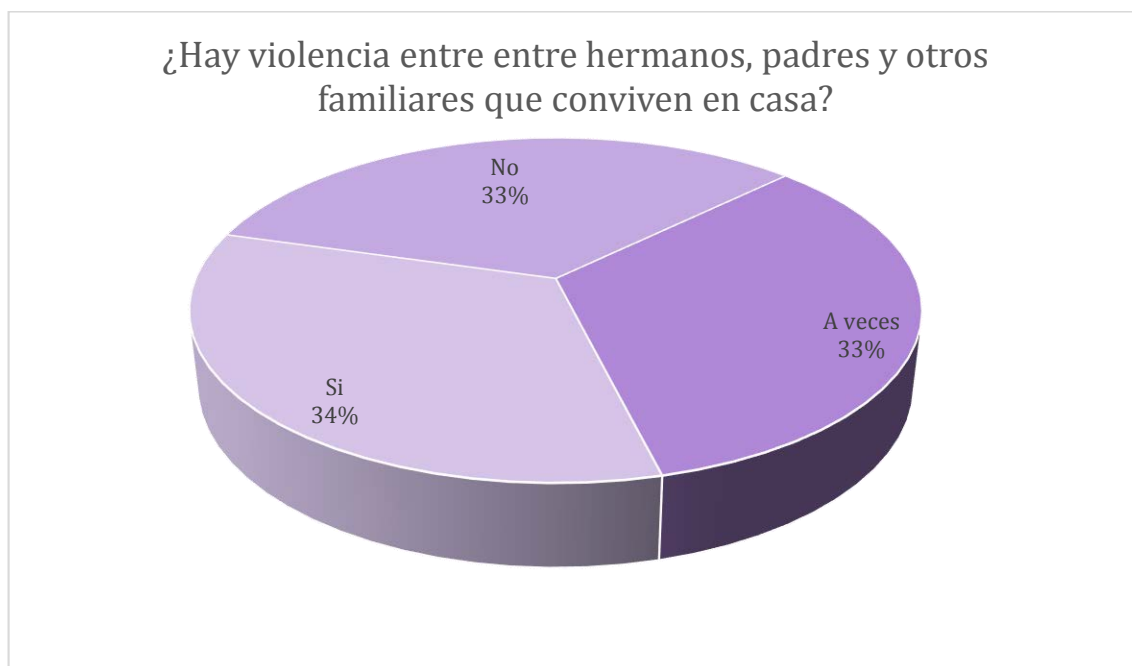
Gráfica 21. TORRES, Y. (2010). *Modos de agresión de los hijos*



Gráfica 22. TORRES, Y. (2010). *Situaciones más agresivas manifestadas por los hijos*



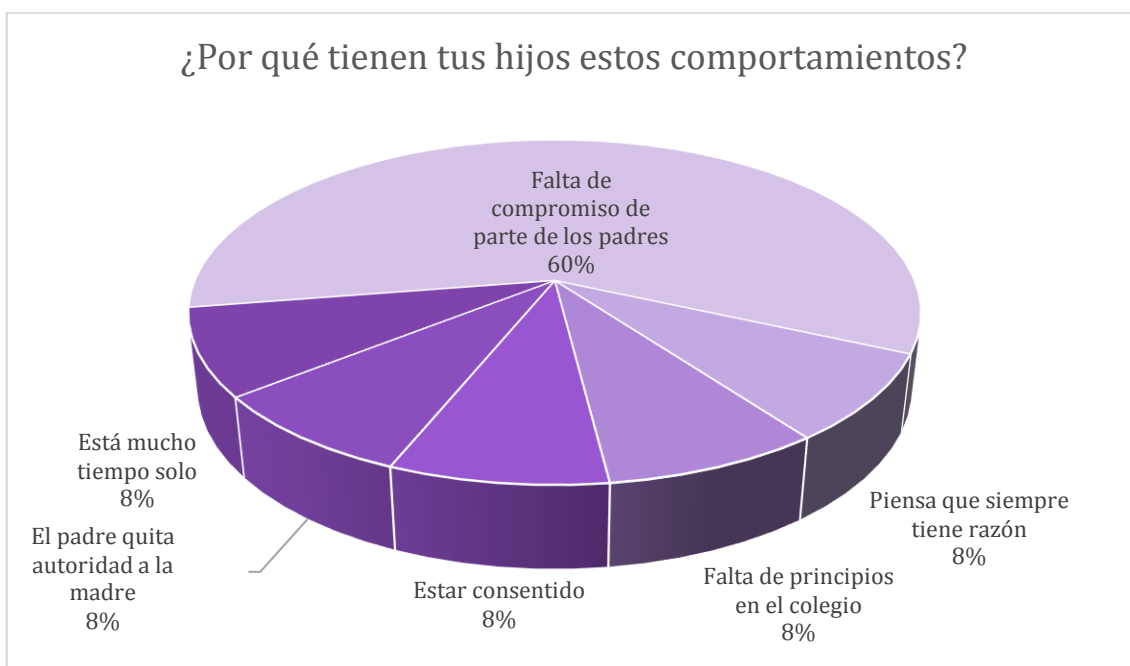
Gráfica 23. TORRES, Y. (2010). *Modos de control por parte de los padres de los malos comportamientos de los hijos*



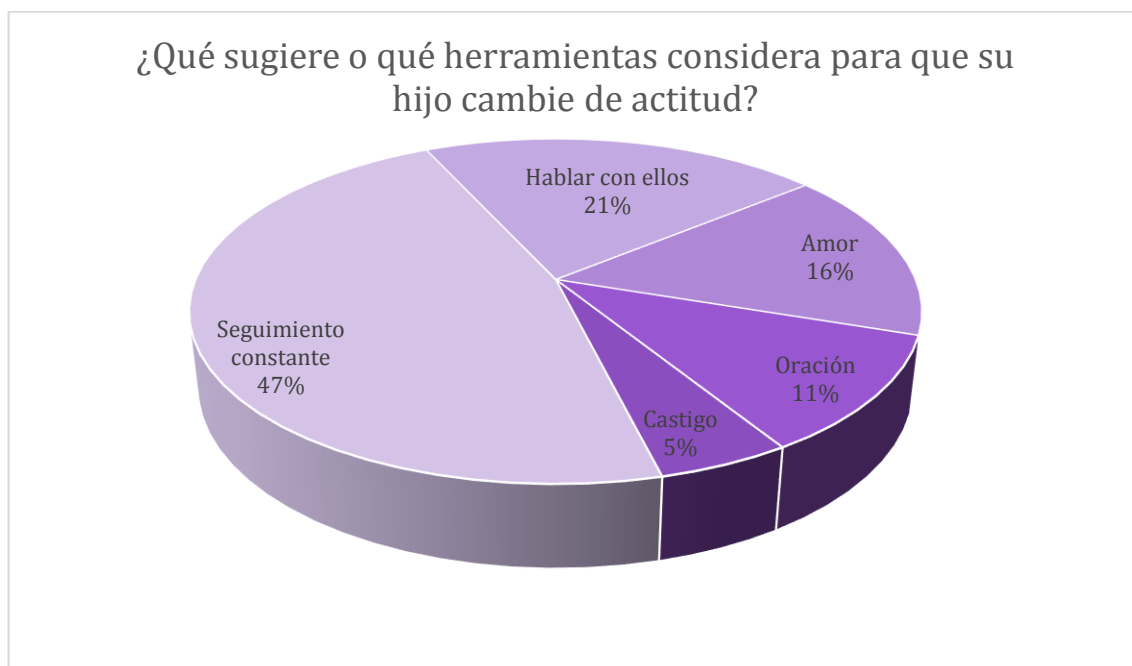
Gráfica 24. TORRES, Y. (2010) *Presencia de violencia entre hermanos, padres y otros familiares que conviven en casa*



Gráfica 25. TORRES, Y. (2010) *Desencadenante de la violencia por parte de los hijos*

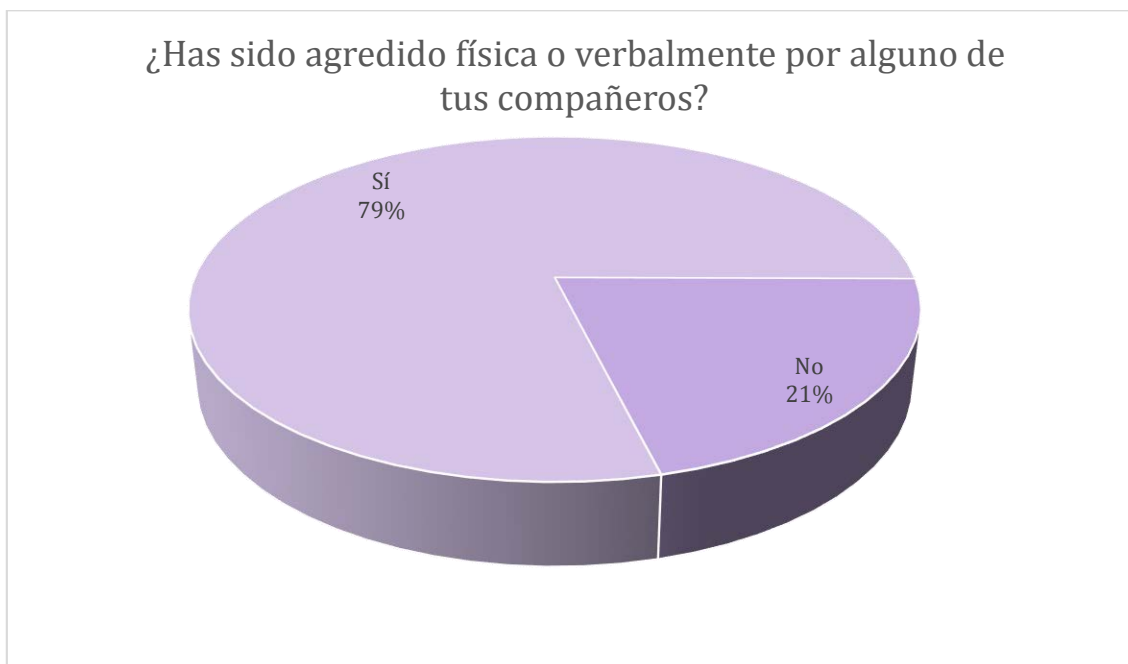


Gráfica 26 TORRES, Y. (2010) *Razones para el mal comportamiento de los hijos según los padres*

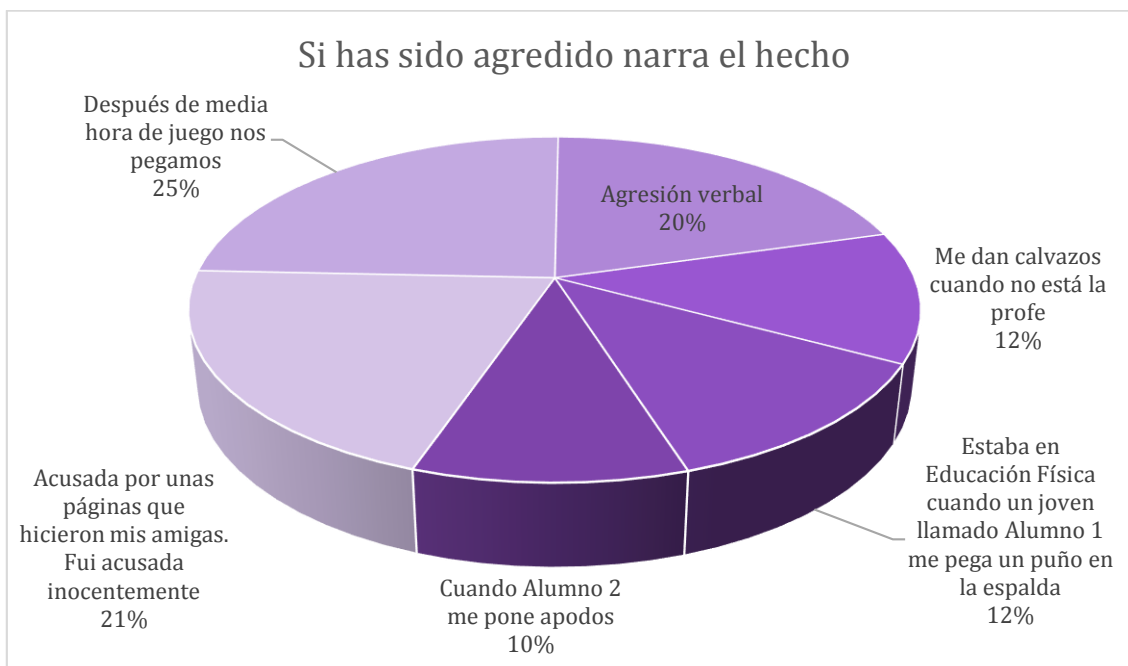


Gráfica 27. TORRES, Y. (2010) *Herramientas para que los hijos cambien la actitud según los padres*

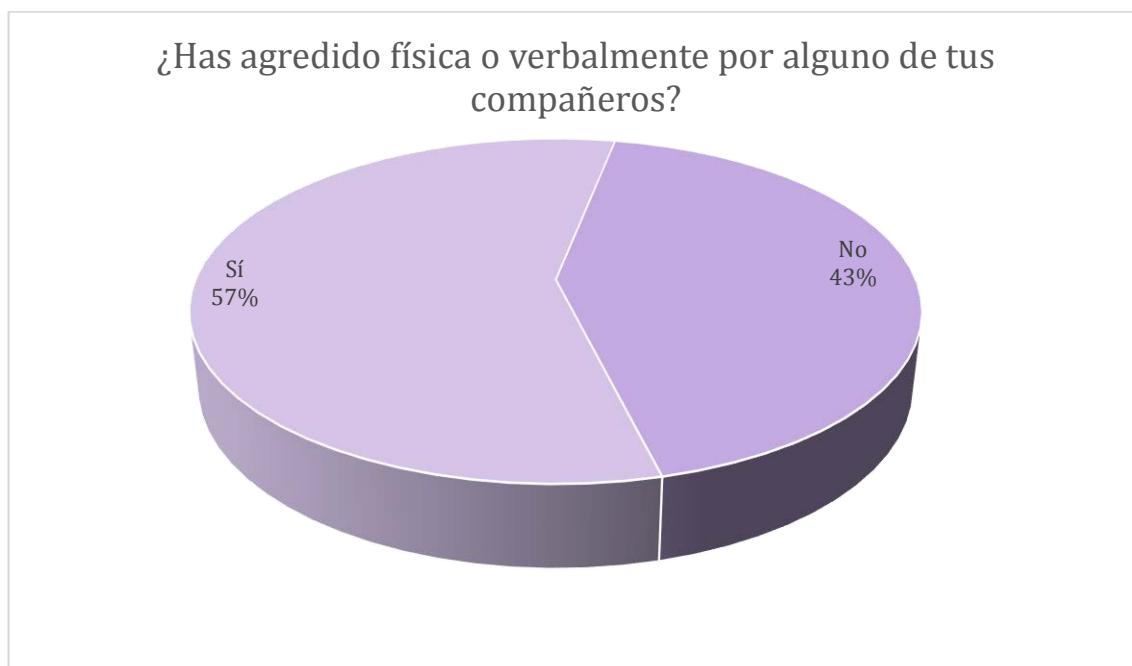
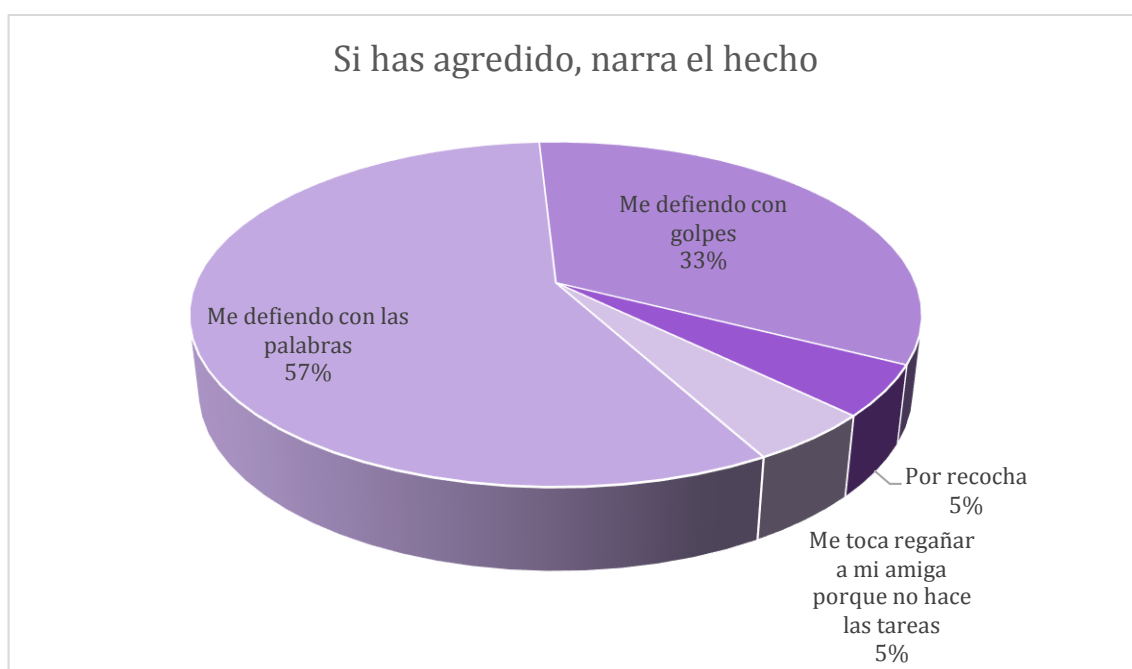
7.4 ENCUESTA SOBRE VIOLENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO, DIRIGIDA A ALUMNOS

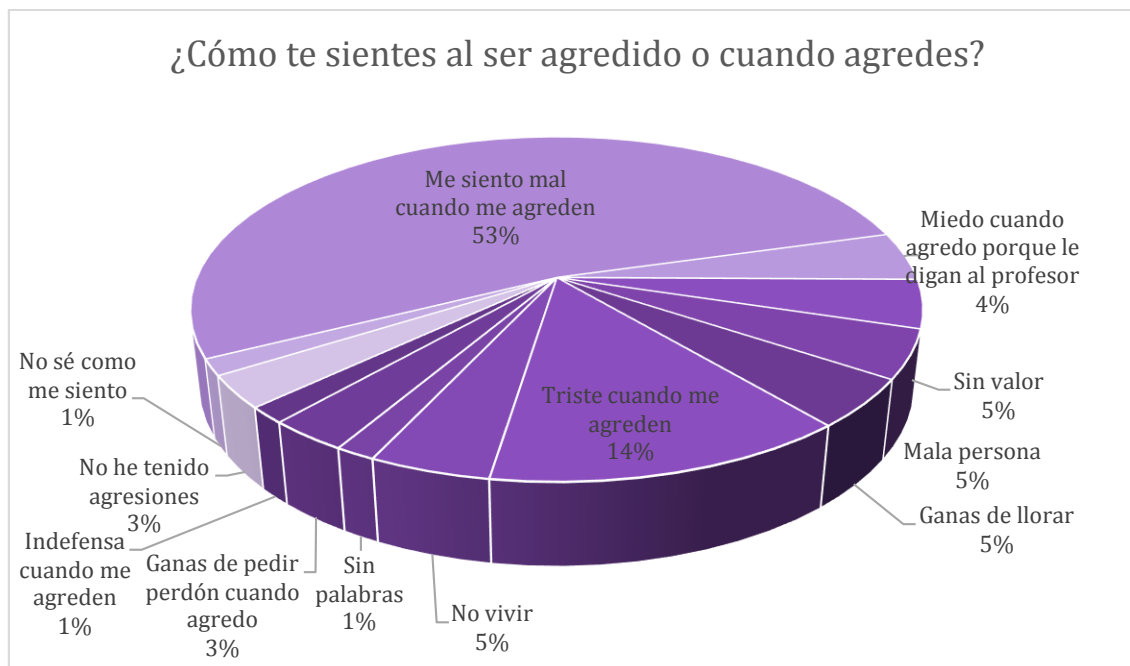


Gráfica 28. TORRES, Y. (2010) *índice de agresión, según el agredido*

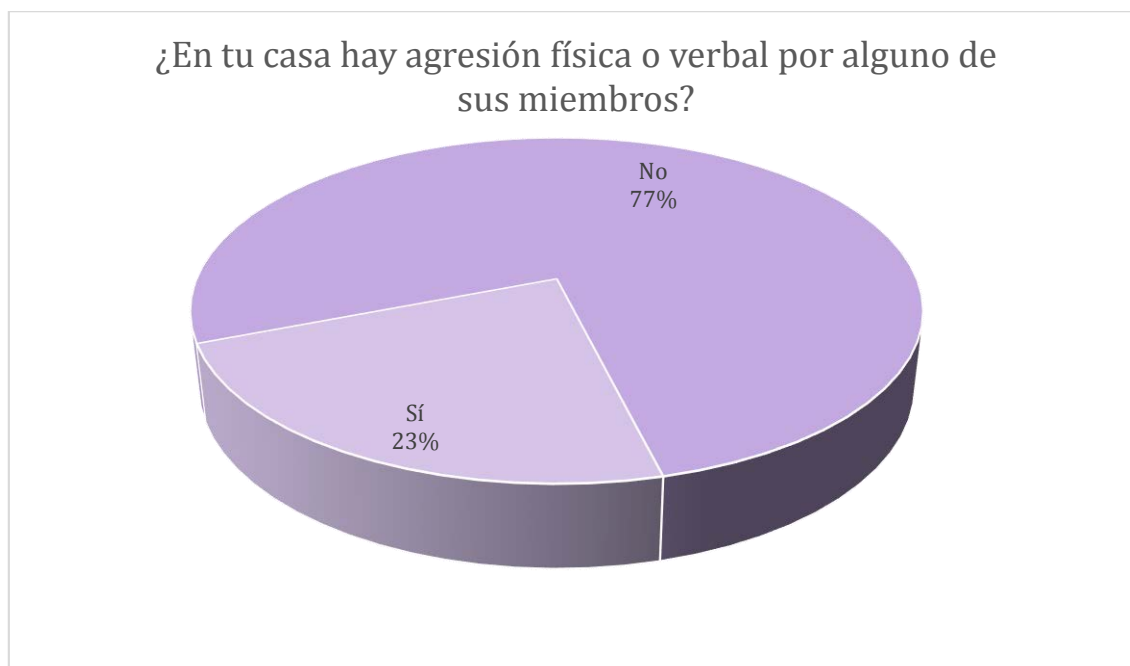


Gráfica 29. TORRES, Y. (2010) *Modos de agresión entre compañeros, según el agredido*

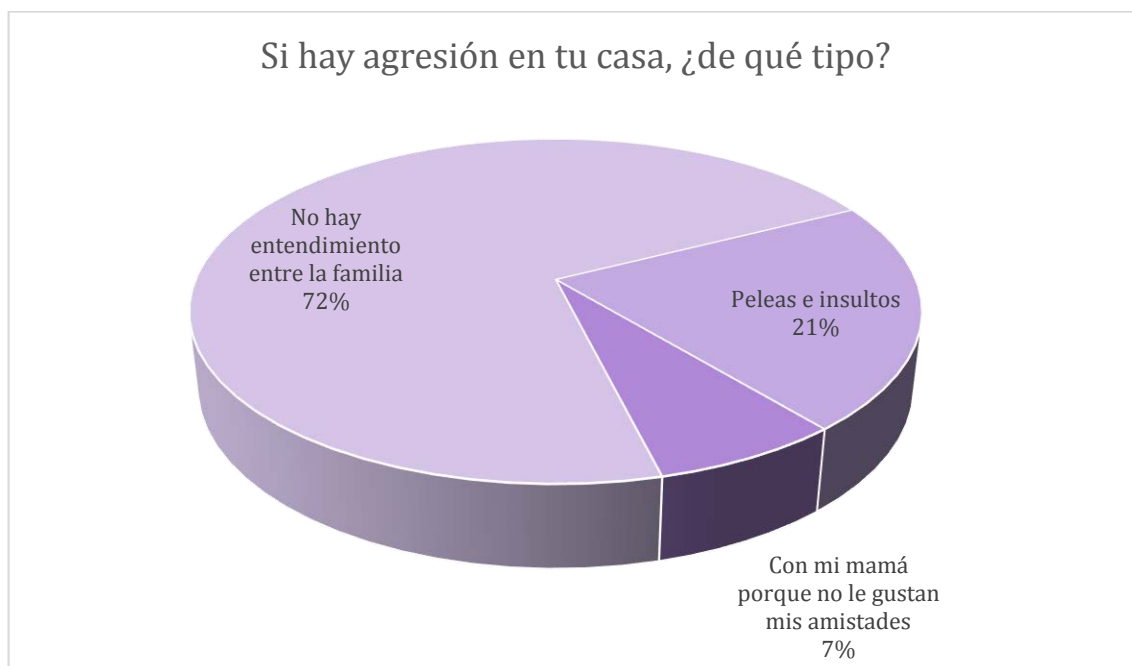
Gráfica 30. TORRES, Y. (2010) *Índice de agresión, según el agresor*Gráfica 31. TORRES, Y. (2010) *Modos de agresión entre compañeros, según el agresor*



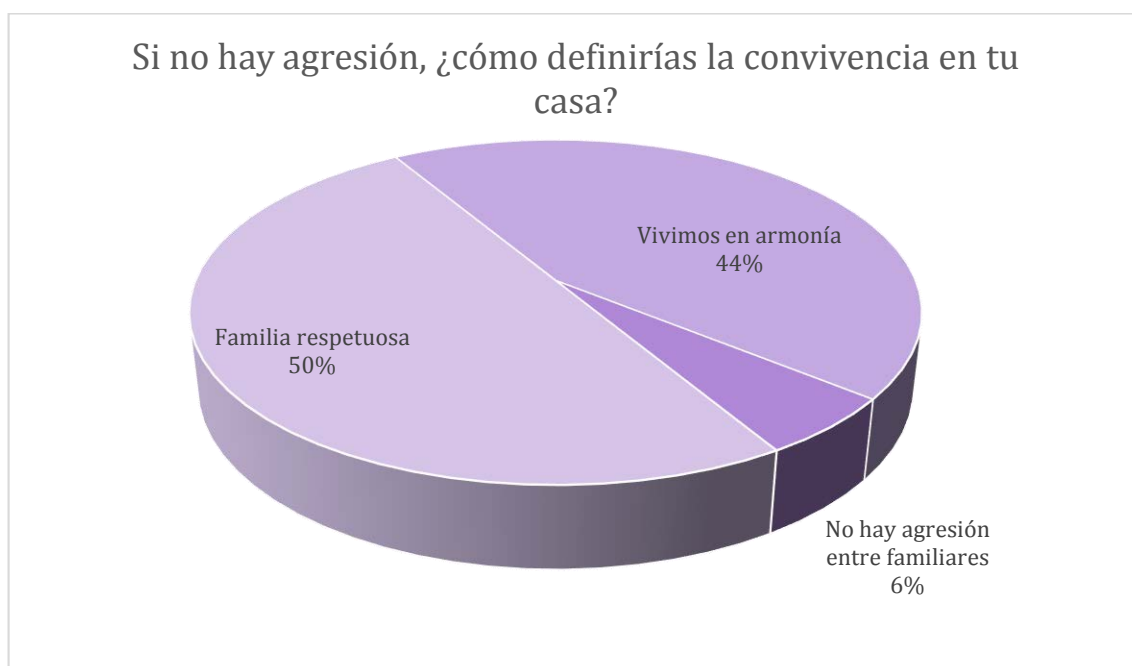
Gráfica 32. TORRES, Y. (2010) *Sentimientos durante la agresión, según agredidos y agresores*



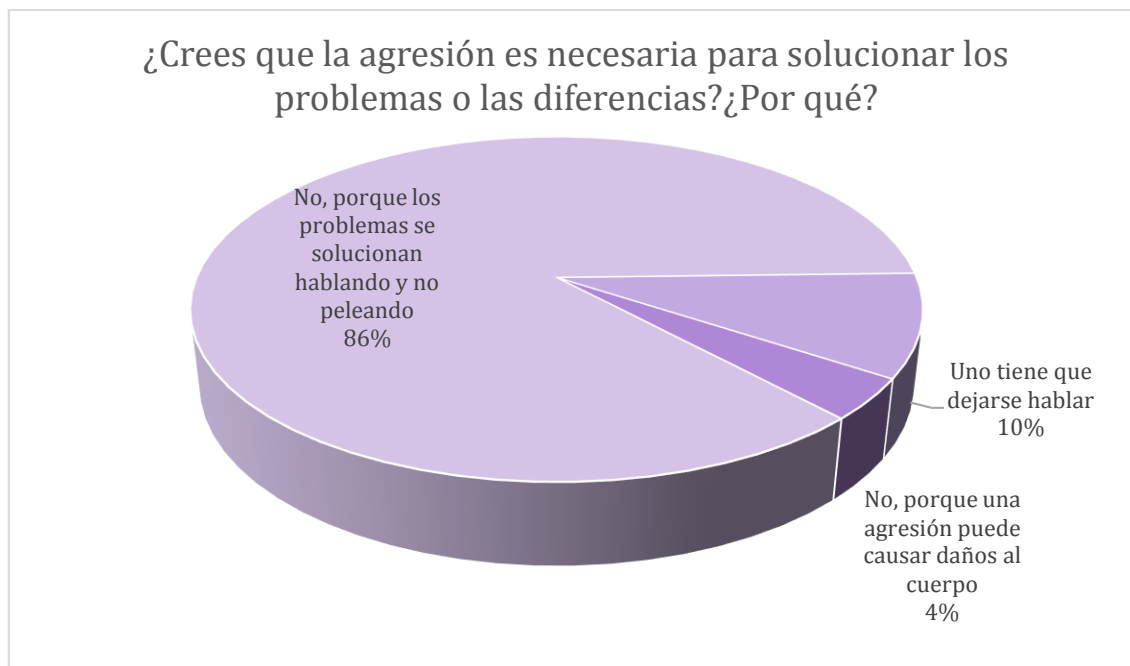
Gráfica 33. TORRES, Y. (2010) *Índices de agresión en el hogar, según los alumnos*



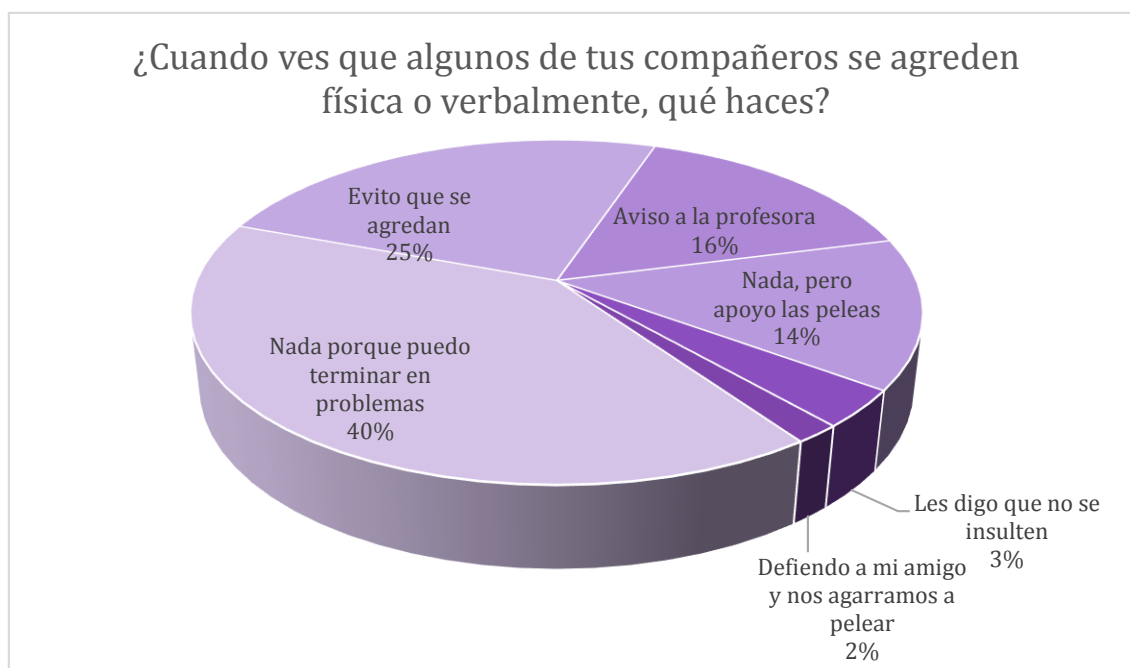
Gráfica 34. TORRES, Y. (2010) *Modos de agresión en el hogar, según los alumnos*



Gráfica 35. TORRES, Y. (2010) *Descripción de la convivencia en casas sin violencia, según los alumnos*



Gráfica 36. TORRES, Y. (2010) *Relación entre la agresión y la solución de problemas*



Gráfica 37. TORRES, Y. (2010) *Modos de reacción cuando sus compañeros se agreden, según los alumnos*

7.5 TEXTO SOBRE VIOLENCIA EN INTERNET ELABORADO POR JOSÉ HELIODORO JEREZ PARA EL TALLER SOBRE VIOLENCIA Y TICS

“Con las nuevas tecnologías el acoso es más masivo y extensivo”. Así lo afirma Czarny Marcela (2008) presidenta de la asociación Chicos.net.

El *ciberbullying* es la agresión que sufren chicos y adolescentes por parte de sus compañeros, a través de internet y celulares. Los menores lo señalan como la principal preocupación a la hora de usar estas tecnologías.

Este fenómeno recibe el nombre de *ciberbullying* (ciber= cibernética, bullying= del inglés, burla, broma) e implica el acoso que sufren los menores por parte de chicos de la misma edad a través de las tecnologías de la comunicación. “Tiene que ver con compañeros agrediendo a otros compañeros; es el acoso entre pares y es la principal preocupación de los chicos”, señala Marcela Czarny (2008) magíster en Tecnología Educativa.

En una investigación que desarrolló Chicos.net, entre mayo y agosto de 2008 en Buenos Aires y que incluyó a 1215 chicos de entre 9 y 18 años, 170 menores (14%) aseguraron haber pasado por situaciones desagradables usando las tecnologías de la información y la comunicación (Tics). El *ciberbullying* ocupó el primer puesto, alcanzando a 44 menores.

Algunos casos consisten en que sus fotos fueron publicadas en Fotolog sin su consentimiento o que recibieron burlas, insultos y amenazas por internet o por el celular. Los especialistas advierten que en general el *ciberbullying* se produce entre chicos que se conocen del barrio o de la escuela. Por consiguiente trae consecuencias en las relaciones cara a cara que mantienen en esos ámbitos.

En el trabajo también se recopilaron testimonios.

Por ejemplo una adolescente aseguró:

Me mandaban mensajes de texto y llamadas amenazantes diciendo que me iban a matar si no dejaba a quien en ese momento era mi chico. Me decían que era una chica y a ella le decían lo mismo, diciéndole que era yo. Estuvo así varios días, pero nunca supe quién era, ni de dónde sacó mis datos ni los de la chica por la que se hacía pasar.

Una nena de 12 años relató: “Me pasó que un amigo bajó un video mío que a mí no me gustaba y no me agradó. Después me firmó el fotolog puteándome”.

O esta otra que contó:

Una vez en la escuela pensaron que yo en un fotolog había puesto mensajes feos, insultándolos, pero no era así. Por esa razón me empezaron a insultar y cuando hablamos el tema en la escuela me incomodó un montón, porque todo el grado me

echaba la culpa. A pesar de que yo sabía que no había sido yo, fue horrible. Esto fue hace dos años y lo recuerdo como si fuese ayer. Hasta el día de hoy no cambiaron de opinión, siguen pensado que fui yo. (Marcela Czarny, 2008, p7)

Las cadenas de mails, en las que se amenaza al receptor si no las reenvía, constituyen otra modalidad del *ciberbullying*. Los chicos describieron situaciones desagradables como “fotos de muertos”, “ruidos de personas que se cortan los genitales”, “la cara de una persona muerta”, entre otros contenidos.

¿Más violencia? La pregunta que se hacen todos -legos y expertos- es si ahora hay más violencia o si las tecnologías ponen la cuestión sobre el tapete. Para Czarny la respuesta es compleja:

Siempre hubo violencia entre chicos en la escuela. Las tecnologías ponen en evidencia algo que siempre existió, pero de manera más exacerbada: se ve más, se expande más, los padres y directivos -que antes quizás no se enteraban- se enteran más rápido. La sobreexposición y la sobre información también tienen que ver con estas tecnologías. (Czarny, 2008, p. 12).

En tanto la psicóloga Andrea Urbas, de Chicos.net, no considera que haya más violencia, pero sí que existen nuevas formas y escenarios en los que se canaliza. En este sentido hace una distinción entre la manera en que se relacionan los adultos con las tecnologías y el modo en que lo hacen las generaciones más jóvenes.

Los adultos chequeamos el mail, navegamos páginas web, recurrimos a un buscador. Pero ellos se muestran, se dan a conocer a través de las tecnologías, crean sitios personales, cuelgan fotos y videos, entonces están más expuestos a ser receptores de violencia. (Urbas, 2008, p. 8).

Por su parte la psicopedagoga Alejandra Ferrero (2008) reflexiona:

Las maneras de comunicarse a través del chat y el blog son maneras de diferenciarse entre las generaciones, que marcan otros ritmos y nuevos modos de subjetivación. Los adultos fuimos formados con los criterios modernos de estabilidad, que no son precisamente los vigentes. La tecnología es un medio que muestra que las instituciones están jaqueadas y que cada sujeto se mira a sí mismo y ya no al semejante. (Ferrero, 2008, pág. 15).

Si bien reconoce que siempre hubo rivalidad, también considera que había un pacto vigente, que hoy está seriamente cuestionado: “El hombre se ha desencontrado a sí mismo”, concluye. (Ferrero, 2008, pág. 15).

¿Qué hacer? ¿Cómo darse cuenta si un chico es víctima del *ciberbullying* o lo práctica con otros compañeros?

Los especialistas coinciden en señalar la importancia del diálogo. Siempre volvemos al tema del diálogo y la comunicación, saber en qué andan, cómo están socialmente con

el grupo de pares y en la escuela. Por lo general estos fenómenos se dan entre conocidos y vienen acompañados por manifestaciones fuera de lo virtual. (Urbas, 2008, párr. 16).

Asimismo comenta que desde Chicos.net no avalan monitorear ni controlar a los chicos por ejemplo chequeándoles el mail o revisando su Fotolog.

No vamos en la línea del control parental. Sí creemos que es necesario acompañarlos con interés: sentarse frente a la computadora con los hijos, conocer su Fotolog o Facebook, ver qué cosas cuelgan en la web, pero no desde un lugar de control, sino de acompañamiento. (Urbas, 2008, pág.12).

Ferrero (2008) también reflexiona en esta línea acerca del lugar de los adultos:

¿En qué lugar nos posicionamos: en el de la habilitación, el control o la ausencia? Controlar obtura la posibilidad de que el otro sea. Hay que estar, pero no para tapar, sino para provocar que el otro diga, haga, sea, proponga, se desprenda y empiece a volar. Una tercera opción es no estar, que es el problema de la ausencia. (Ferrero, 2008, pág.17).

Finalmente, la psicopedagoga considera que se trata de una cuestión de confianza y lo ejemplifica con una situación fuera de lo virtual:

Cuando un adolescente empieza a salir de noche, uno no puede estar ahí, pero tiene que confiar en lo que le enseñó. Tampoco puede estar sabiendo todo el tiempo lo que su hijo ve, lee, escucha en internet. Pero se trata de confiar en él y en las herramientas que le dio. (Ferrero, 2008, párr.18).

7.6 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO *LA MÚSICA COMO ELEMENTO ARMONIZANTE Y DE CALIDEZ INSTITUCIONAL*

La música como elemento armonizante y de calidez institucional

Presentado por
Lic. YAMILE TORRES
Coordinadora sede D
Colegio Isidro Caballero Delgado

INTEGRANTES DEL PROYECTO

Coordinadora del Proyecto

- Yamile Torres Serrano

Integrantes:

- Patricia De Los Reyes Jaramillo
- Carlos Julio Bello
- Melba Pedraza
- Margarita Hurtado
- Hugo Guarguati

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir en la conformación del coro infantil y juvenil.
- Estructurar con bases teórico-prácticas a los grupos musicales, con el fin de proyectar y representar a la institución en todas las actividades artísticas, culturales y sociales.
- Promover las actividades lúdico-culturales, tales como: festivales, encuentros y concursos municipales, departamentales y nacionales.

COLEGIO ISIDRO CABALLERO DELGADO

SEDE PRINCIPAL

Calle 119 N° 38-10

DIRECCION SEDE DONDE SE EJECUTA LA EXPERIENCIA

Fe y Alegría (Sede D. Calle 113 N° 47-08)



METODOLOGÍA DEL PROYECTO

La propuesta metodológica para la formación musical, esta basada en el fortalecimiento de los valores éticos y estéticos y el desarrollo práctico, es decir parte de la experiencia directa del niño y del joven con la música, y está dada en tres pasos fundamentales:

- Experiencia viva: técnica vocal, teoría y solfeo, conocimiento de instrumentos y ejercicios prácticos.
- Interiorización: imitación y reproducción.
- Conceptualización: descripción de fenómenos, análisis y comparación.

Estos tres pasos se desarrollan, siguiendo las propuestas hechas por los pedagogos Willens, Martenot y Orff, grandes investigadores de la pedagogía musical.

IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- Los docentes, desde el desarrollo de las asignaturas, fortalecen e incentivan los fundamentos del proyecto, vinculándose igualmente desde sus habilidades artísticas.
- Los directivos, desde su gestión administrativa, gestionan recursos que hagan viable el desarrollo del proyecto y acompañan y orientan la realización de las actividades propiciando espacios de apoyo a esta labor.
- Los padres de familia y la comunidad en general son convocados a vincularse desde sus habilidades artísticas y sus aportes materiales.
- Los estudiantes se vinculan a partir de la selección de habilidades musicales y actitudes de liderazgo, tanto para conformar los grupos musicales como los equipos de apoyo al desarrollo de actividades.

PROBLEMAS DETECTADOS

- La necesidad de armonizar el clima institucional llevando calidez a cada uno de los espacios y actividades en la comunidad educativa que permita la inclusión de la música como instrumento de armonía ambiental.
- La carencia de un coro que en determinado momento representara la institución, y donde los niños y niñas ganen un espacio de reconocimiento y liderazgo en un mundo de agresividad y violencia que identifica nuestra comuna.
- Las características socioeconómicas de la comunidad muestran un alto índice de descomposición familiar, angustias económicas y tergiversación de valores que obstaculizan el desarrollo integral de la comunidad beneficiaria.

PROBLEMAS DETECTADOS

Las anteriores consideraciones despertaron en toda la comunidad educativa el interés y la toma de conciencia para generar espacios de apoyo y mejoramiento institucional desde una mirada transversal y articulada del desarrollo musical.

CONCLUSIONES DEL PROYECTO

- Resulta muy positiva la experiencia de interacción pedagógica entre la profesora invidente y los alumnos y resto de profesores videntes. Ésta se desarrolla desde hace 10 años y hace que los estudiantes valoren la importancia de lo que se piensa y se siente, y que el hecho de ser invidente pase a un segundo plano.
- Hay unos sentimientos más sublimes que permiten gran sintonía entre la humanidad. A través de esta experiencia pedagógica se han desarrollado procesos humanistas, enmarcados dentro del proyecto institucional.
- Como gestión directiva del plantel educativo, se afianzan estrategias y espacios culturales que permiten una gran influencia musical en la vida de la comunidad educativa, así como la transformación de una conciencia de equipo de trabajo, motivación y liderazgo.
- Esta experiencia recoge valores ecológicos, humanistas, reflejados en la preservación del entorno. Esta comprobado que la música actúa como un aliciente.

7.7 FOTOGRAFÍAS DEL CUADERNO DE CAMPO



Imagen 22. TORRES, Y. (2010). *Niñas con su diploma de Mención de Honor* [Fotografía de la autora]



Imagen 23. TORRES, Y. (2010). *Niña mostrando un trabajo realizado en clase* [Fotografía de la autora]



Imagen 24. TORRES, Y. (2010). *Niña mostrando un trabajo realizado en clase* [Fotografía de la autora]



Imagen 25. TORRES, Y. (2010). *Profesora Melba en clase de música* [Fotografía de la autora]



Imagen 26. TORRES, Y. (2010). *Niños en clase de música* [Fotografía de la autora]



Imagen 27. TORRES, Y. (2010). *Niñas realizando una maqueta en clase de tecnología* [Fotografía de la autora]

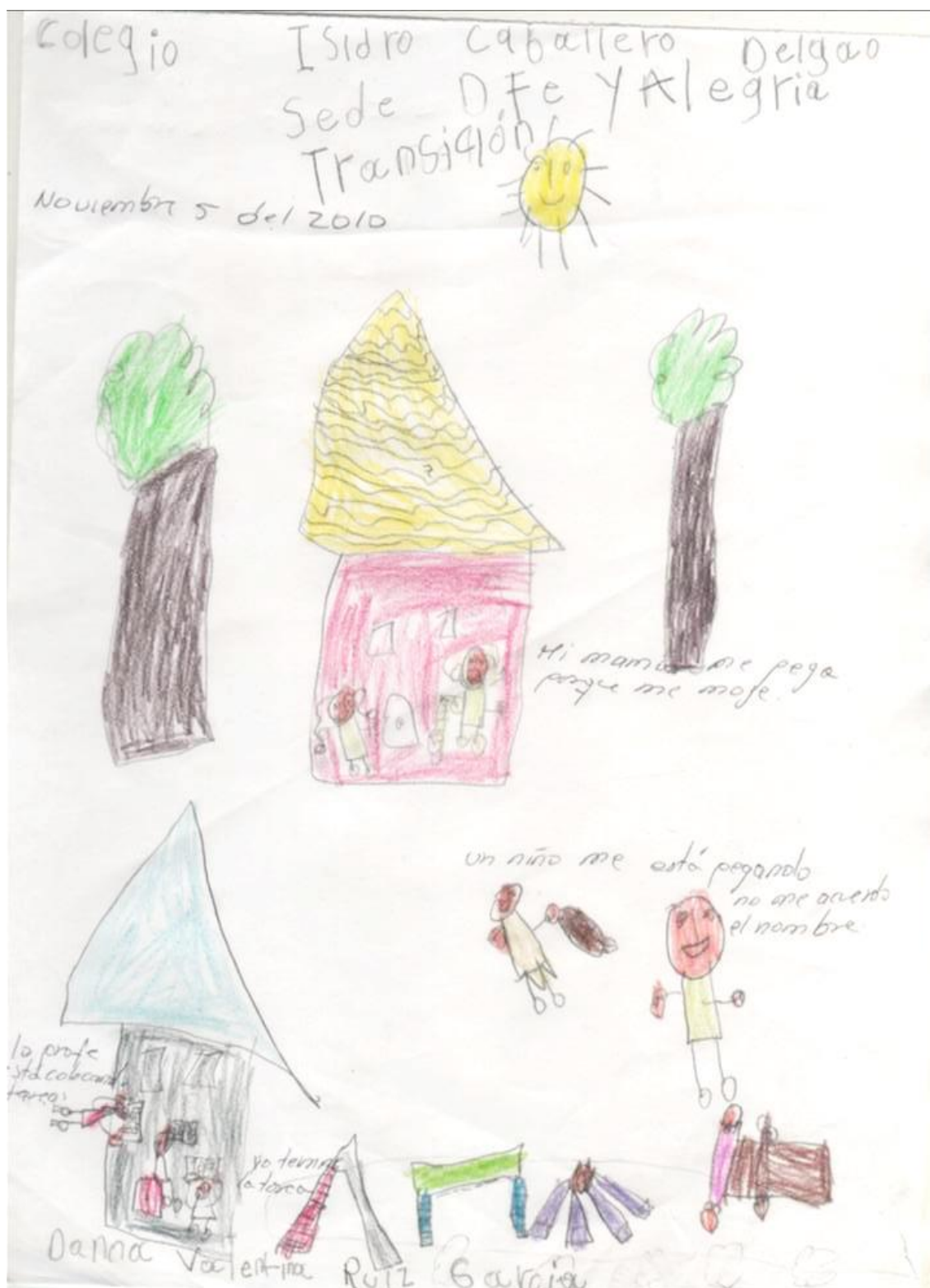


Imagen 28. (2010). Dibujo de una niña de preescolar representando a su familia [Fotografía realizada por TORRES, Y.]



Imagen 29. (2010). Dibujo de un niño de preescolar representando a su familia [Fotografía realizada por TORRES, Y.]

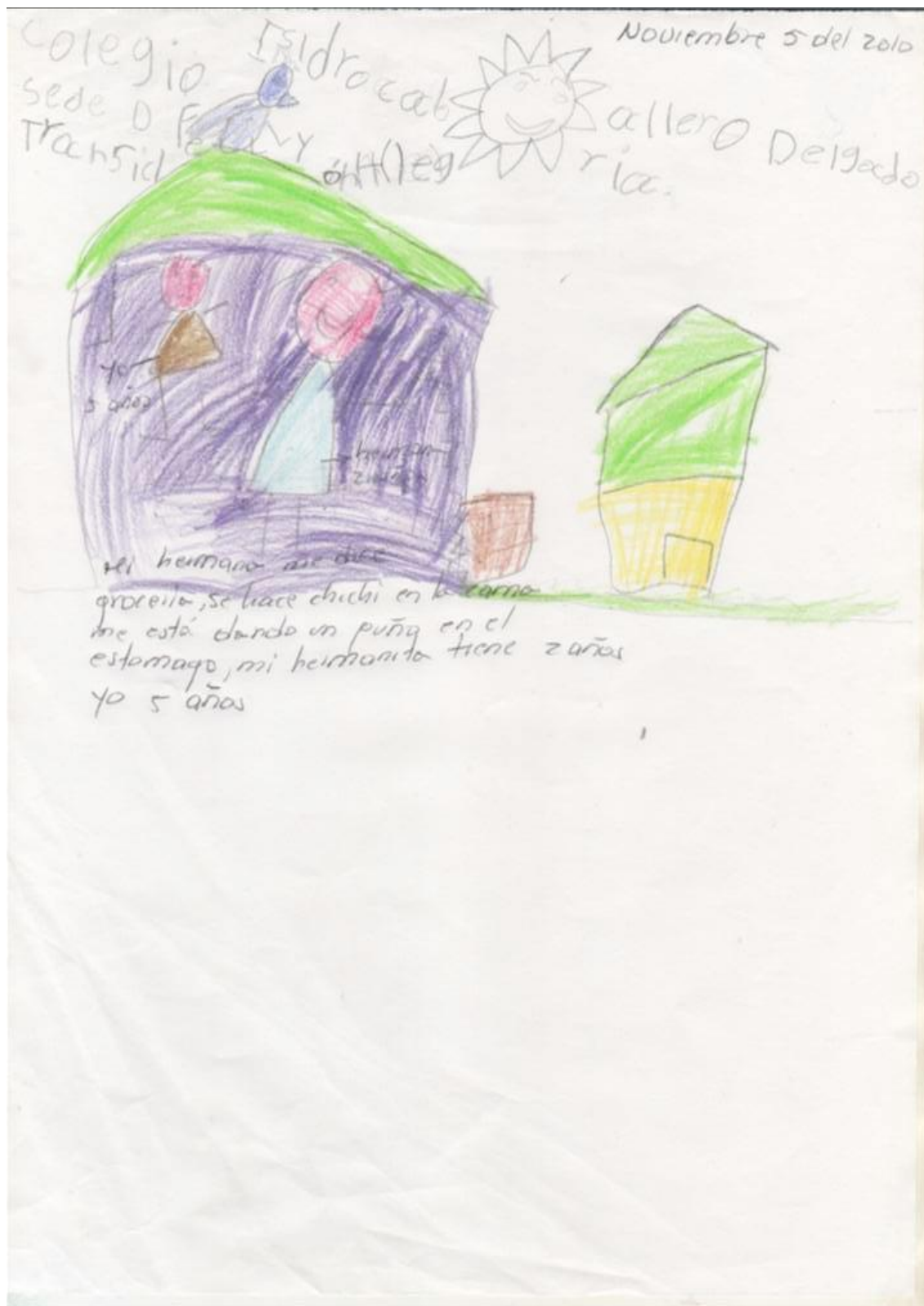


Imagen 30. (2010). Dibujo de una niña de preescolar representando a su familia [Fotografía realizada por TORRES, Y.]

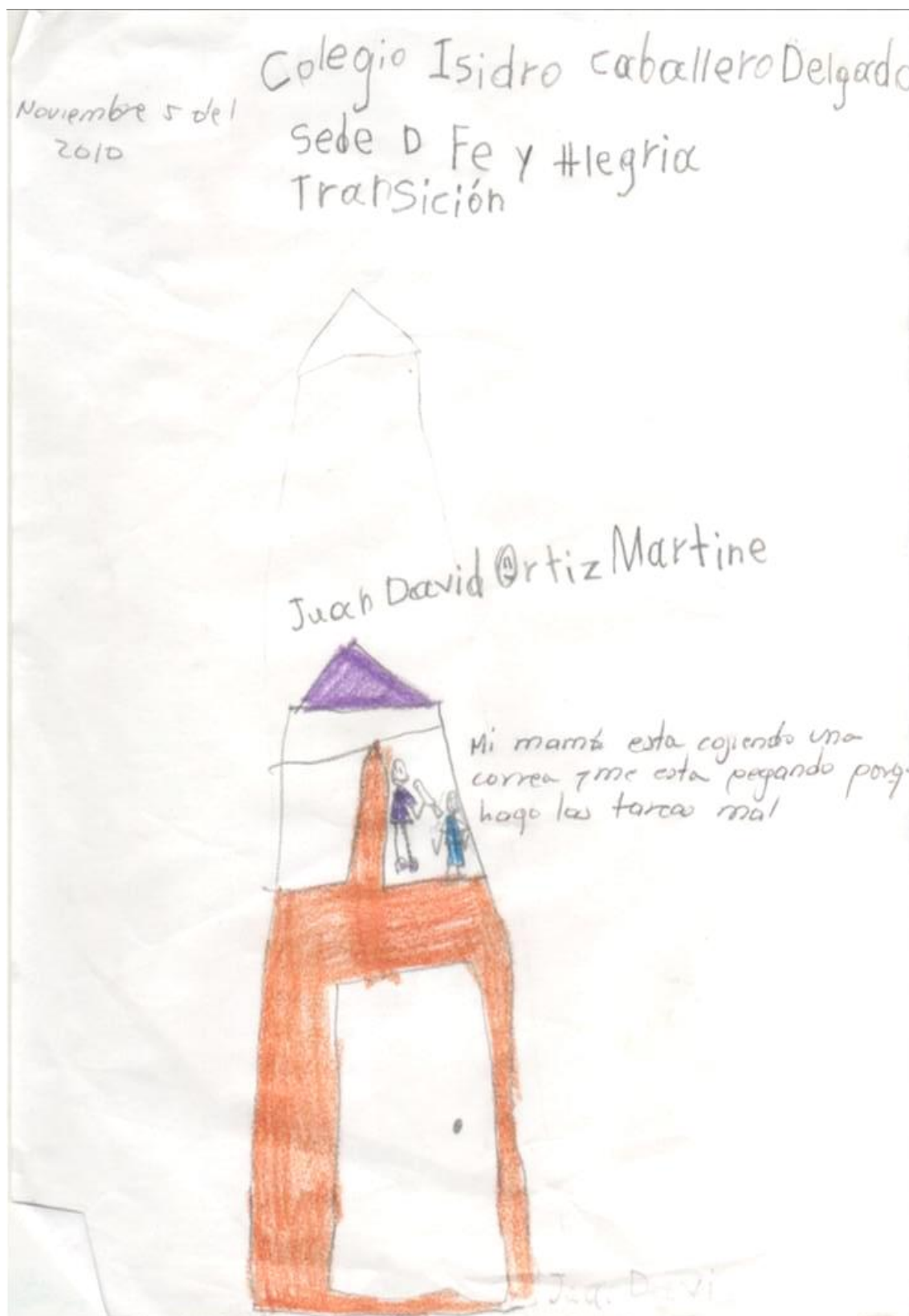


Imagen 31. (2010). Dibujo de un niño de preescolar representando a su familia [Fotografía realizada por TORRES, Y.]



Imagen 32. (2010). Dibujo de un niño de preescolar representando a su familia [Fotografía realizada por TORRES, Y.]

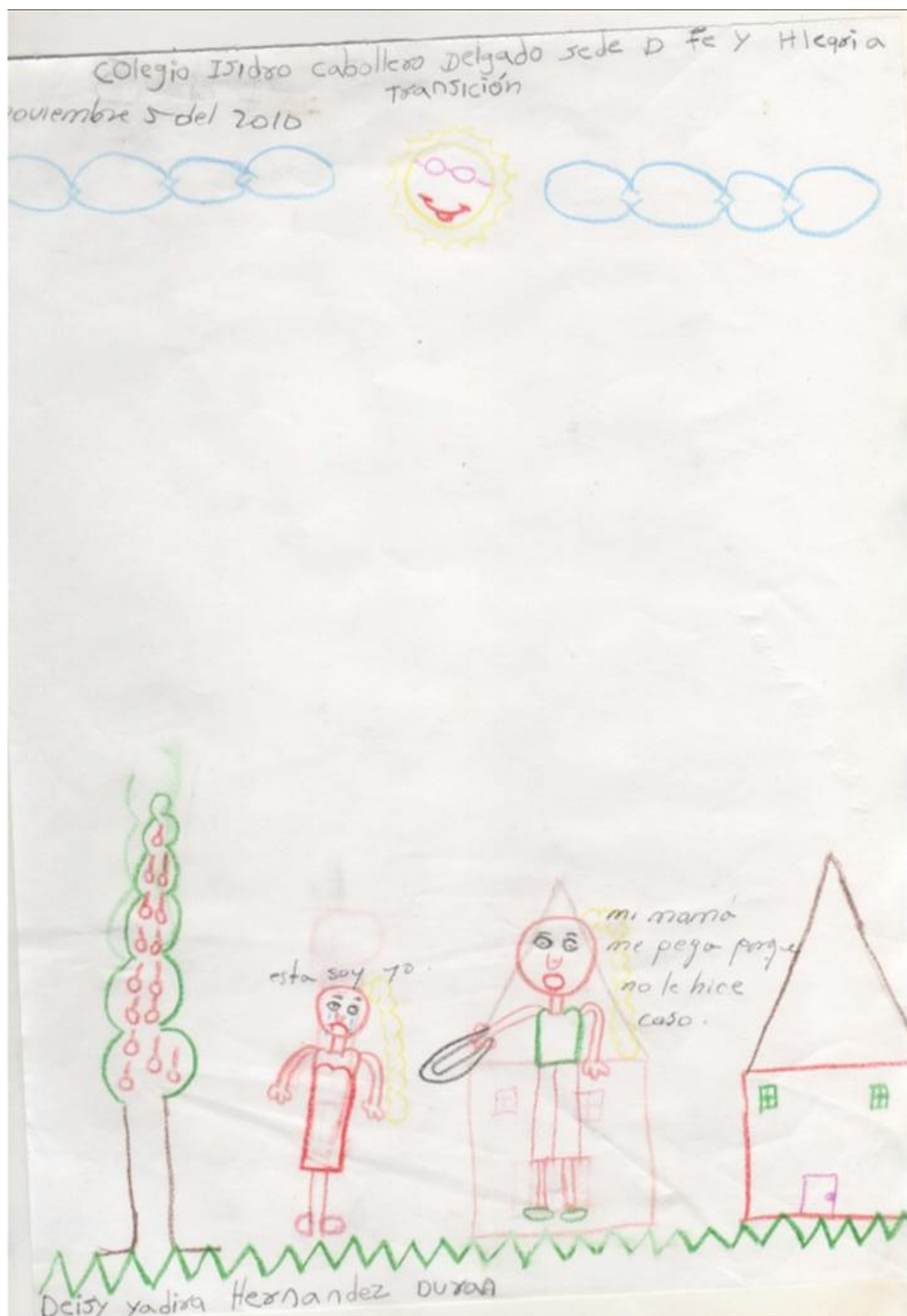


Imagen 33. (2010). Dibujo de una niña de preescolar representando a su familia [Fotografía realizada por TORRES, Y.]

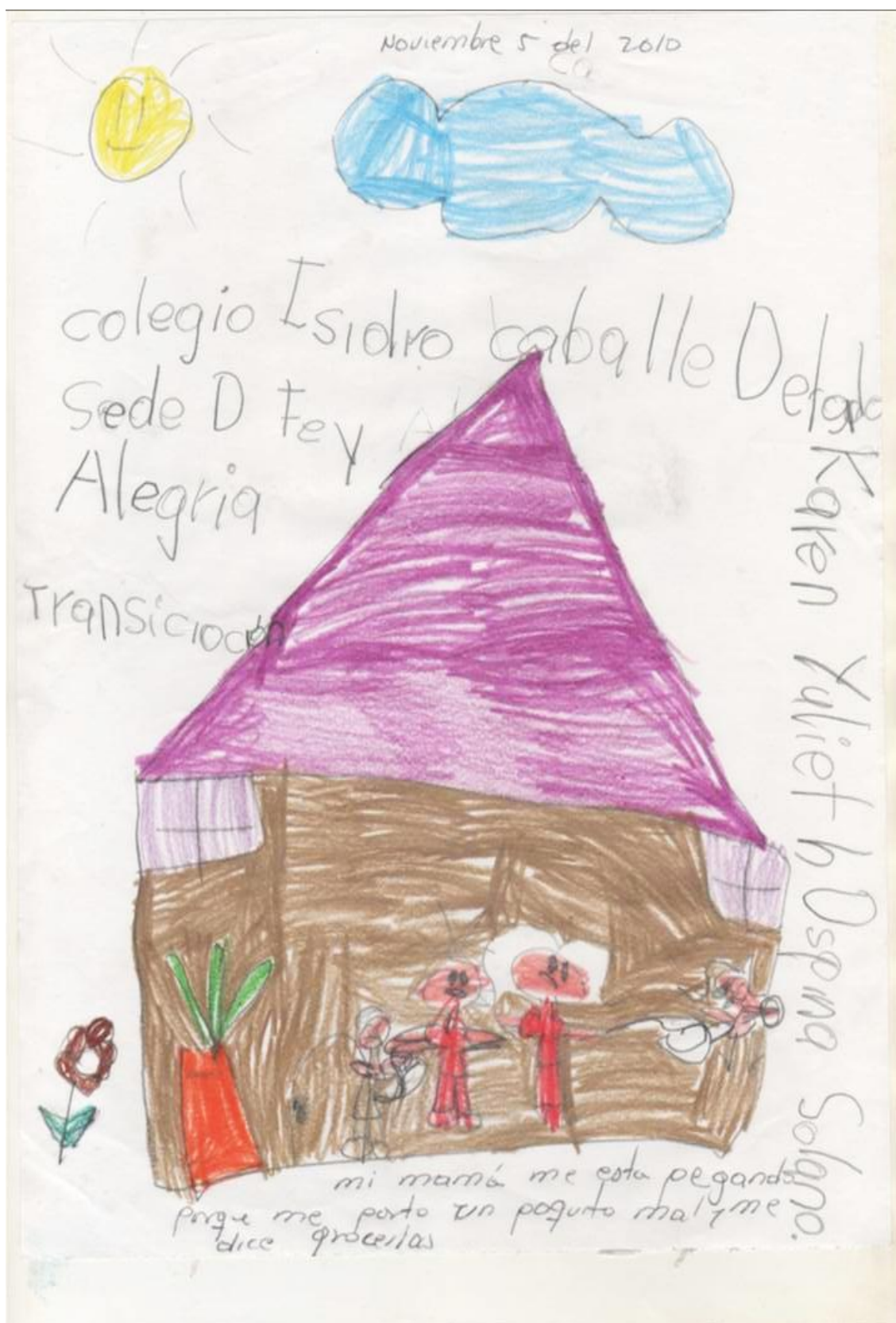


Imagen 34. (2010). Dibujo de un niño de preescolar representando a su familia [Fotografía realizada por TORRES, Y.]



Imagen 35. TORRES, Y. (2010). *Profesores en el taller Ceniciento* [Fotografía de la autora]



Imagen 36. TORRES, Y. (2010). *Profesoras en el taller Ceniciento* [Fotografía de la autora]



Imagen 37. TORRES, Y. (2010). *Rector durante el taller Ceniciento* [Fotografía de la autora]



Imagen 38. TORRES, Y. (2010). *Taller Ceniciento* [Fotografía de la autora]



Imagen 39. TORRES, Y. (2010). *Niños de sexto grado pintando* [Fotografía de la autora]



Imagen 40. TORRES, Y. (2010). *Niños y niñas de preescolar durante una representación* [Fotografía de la autora]



Imagen 41. TORRES, Y. (2010) Estudiantes en una presentación de danza. [Fotografía de la autora]



Imagen 42. TORRES, Y. (2010). *Estudiantes que se preparan para una presentación de canto* [Fotografía de la autora]



Imagen 43 e Imagen 44. TORRES, Y. (2010). *Niño y niña durante el Encuentro de la canción* [Fotografía de la autora]



Imagen 45. TORRES, Y. (2010). *Profesor Juan Carlos Granados en la presentación del Programa de Fin de Año frente a mural pintado por los niños* [Fotografía de la autora]



Imagen 46. TORRES, Y. (2010). *Niñas durante taller de joyería* [Fotografía de la autora]



Imagen 47. TORRES, Y. (2010). *Niñas durante taller creativo* [Fotografía de la autora]



Imagen 48. TORRES, Y. (2010). *Profesores de la mesa de investigación durante comida de trabajo* [Fotografía de la autora]



Imagen 49. TORRES, Y. (2010). *Niña dibujando flores y mariposas* [Fotografía de la autora]

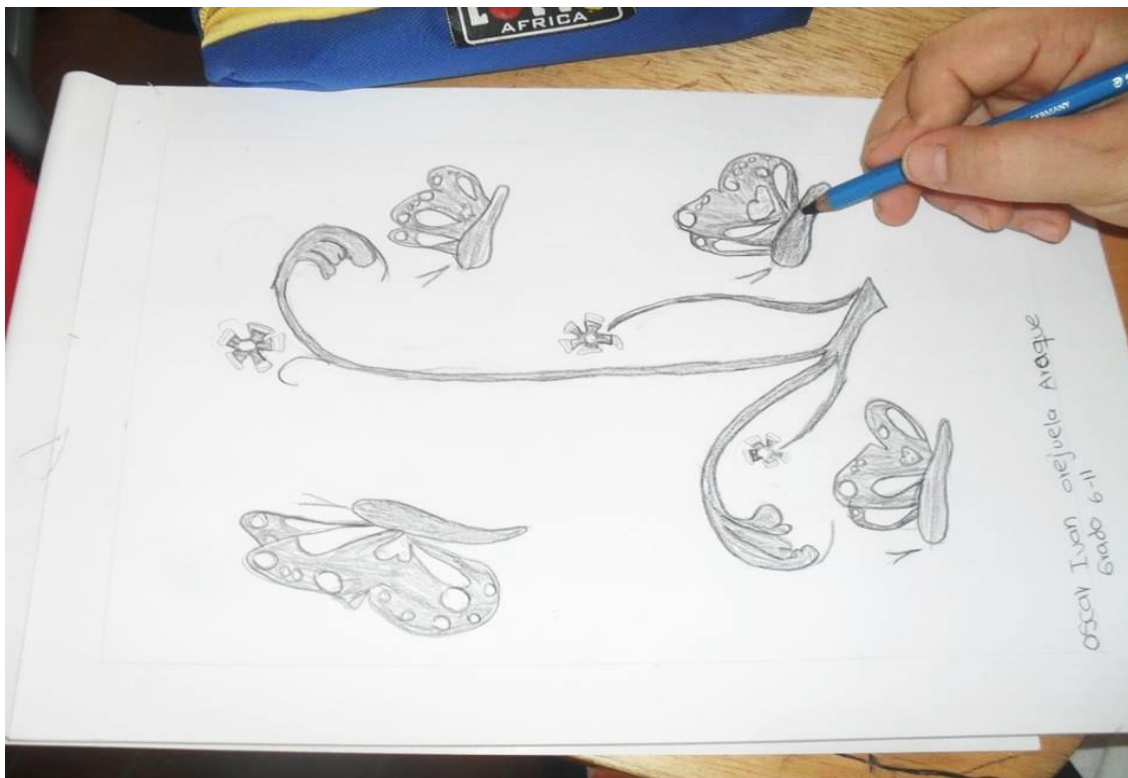


Imagen 50. TORRES, Y. (2010). Niño dibujando flores y mariposas [Fotografía de la autora]



Imagen 51. TORRES, Y. (2010). Niño dibujando flores y mariposas [Fotografía de la autora]

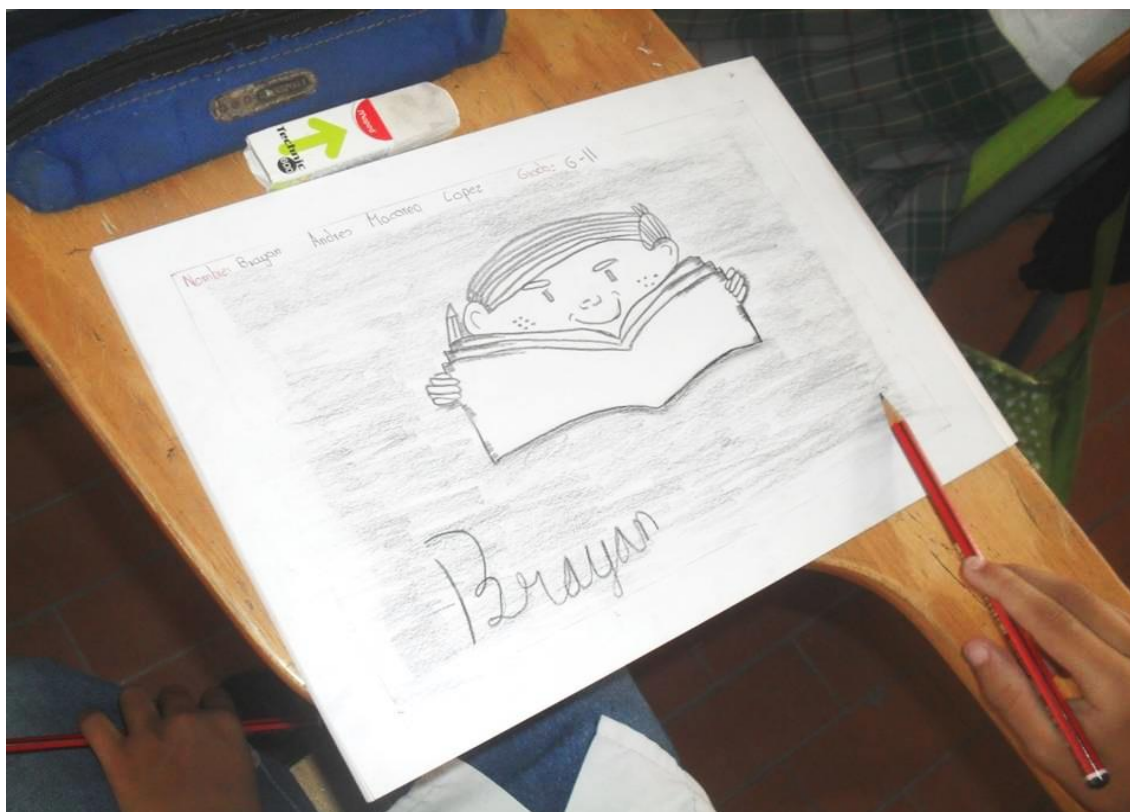


Imagen 52. TORRES, Y. (2010). Niño haciendo un dibujo sobre la lectura [Fotografía de la autora]

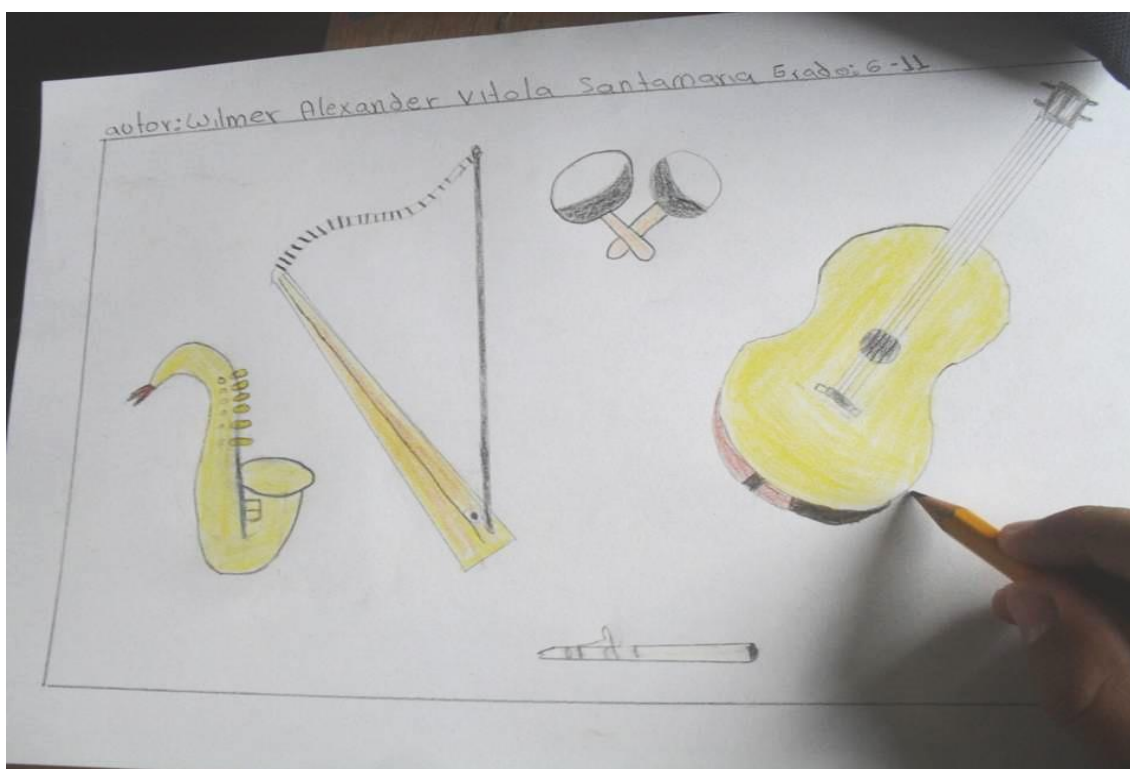


Imagen 53. TORRES, Y. (2010). Niño haciendo un dibujo sobre la música [Fotografía de la autora]



Imagen 54. TORRES, Y. (2010). *Niño haciendo un dibujo sobre la lectura* [Fotografía de la autora]



Imagen 55. TORRES, Y. (2012). *Grupo de preescolar dibujando*. [Fotografía de la autora]



Imagen 56. TORRES, Y. (2012) *Grupo de preescolar dibujando*. [Fotografía de la autora]



Imagen 57. TORRES, Y. (2010). *Juegos con los niños de preescolar*

7.8 LA OTRA HISTORIA DE CAPERUCITA ROJA

El libreto a continuación se vincula en un juego dramático que permite el mejoramiento en la elaboración de emociones, de habilidades comunicativas, la búsqueda de soluciones, el evocar recuerdos y transformarlos, el juego de roles dentro del teatro como terapia es esencial para esta investigación. La autoría es de Jose Luis Márques,

LA OTRA HISTORIA DE CAPERUCITA ROJA DE JOSÉ LUIS MARQUÉS

ESCENA I

Narrador: (Dirigiéndose al público).- Seguro que todos vosotros conocéis el famoso cuento de Caperucita Roja ¿Verdad? ...Y seguro que os dio pena la pobre Caperucita, devorada por el lobo y su pobre abuelita, indefensa, ¿Qué pena, verdad? (Hace una larga pausa mientras pasea por el escenario) Pues. Os han engañado, si, así como lo oís, os han engañado soberanamente, y... a mí también, claro está... y a vuestros padres... y a vuestros abuelos, y a todo el mundo. ¡Nos han estafado por todo el morro! Realmente no sucedió así, quiero decir cómo nos lo han contado, si, es verdad que hubo una Caperucita, aunque no sabemos con certeza, si era roja, azul o tal vez morada y si su nombre era ése o se llamaba Clotilde o Faustina, ¡Vaya usted a saber!...; también existió su madre como es natural, y su abuela, (aunque esto, no lo sé con seguridad), pero sí sé que había cazadores, muuuchos cazadores. Porque vamos a ver, no seamos ingenuos. ¿Vosotros creéis sinceramente, que la abuela de Caperucita podía vivir sola en medio de un bosque y encima estando enferma? ¿O qué a una buena madre se le ocurre mandar a su hijita pequeñita cruzar el bosque por donde merodea un terrorífico lobo? (Imitando los andares y la voz del lobo) Qué madre más cruel sería esa ¿no? y encima con comida, ¡hala! para que la huela antes. Y lo más gracioso de todo: La niña se pone a bacilar con el lobo sobre la boca descomunal que éste tiene, así, por las buenas, pues claro, se la come ¡Con chulerías al lobo! ¡A quién se le ocurre! Y cuando los cazadores matan al lobo y le rajan la tripa, allá que salen Caperucita y su abuelita, tan campante, ¡hala! ¡Cómo si nada hubiera pasado!, sin un sólo rasguño, ¡vamos hombre! A otro perro con ese hueso, vamos que eso no se lo cree ni Heidi. Lo que realmente pasó es que... pero mejor será que lo veamos y así saldremos de dudas.

(El Narrador se va por el fondo del escenario mientras éste se oscurece y se oye un aullido lastimoso del lobo, que más bien parece el de un perro callejero)

Lobo: ¡Qué lobezna vida la mía, sin una pezuña de oveja que llevarme a la boca, a este paso me voy a hacer vegetariano!

(Se oyen disparos de escopeta en la lejanía)

Lobo: Y encima teniéndome que esconder de esos pesaos, que se pasan la vida persiguiéndome con sus escopetas para fardar unos con otros, menos mal que son tan malos que no acertarían a un elefante a dos metros de distancia.

Caperucita: ¿Dónde estás lobito? Lobito ¿dónde estás? Asoma tu hociquito que quiero darte un besito. Anda Lobito.

Lobo: No la soporto, a ésta sí que no la soporto ¿Qué le abre hecho yo, madre mía? Me persigue por todo el bosque y ya no hay madriguera, ni cueva en que me pueda ocultar. La última vez me rompió tres muelas y un colmillo, así como suena. Me regaló un succulento filete de ternera, pero lo rellenó de piedrecillas de río y a poco me deja sin dentadura la muy malvada.

Caperucita: Lobito, ¿dónde estás? Esta vez te traigo un apetitoso pastel (dirigiéndose al público y sonriendo malévolamente: relleno de guindillas) que te hará chuparte los dedos, mejor dicho las pezuñitas. ¡Toma lobito, lobito bonito!

Lobo: Va a salir tu padre, digo tu madre, porque lo que soy yo, de aquí no me mueve ni la Guardia Civil. Si me descubre soy lobo muerto, menuda, como las gasta la niña: la llaman el Doctor Jekyll y Mr. Hyde, porque tiene cara de ángel, que ya tá, pero es un demonio.

Caperucita: ¡Anda Lobito! ¡Apiádate de una pobre e indefensa niña que tiene que cruzar el bosque para ir a casa de su abuelita que está enferma y solita!

Lobo: Enferma dice, y se va todos los domingos a bailar al hogar del jubilado y no se pierde ni una excursión. ¿Y pobre? La mitad de los terrenos del bosque son suyos y tiene un chalé... que ya quisieran ya, y nada de adosao, ¡iquiá! Con una parcela de 2000 metros cuadrados ¡Pobre dice! Será mentirosa...

Caperucita: Lobito, me han dicho que eres muy veloz... Pero yo soy más.

Lobo: ¡Anda, encima provocando, la niña!

Caperucita: ...Te echo una carrera hasta casa de mi abuelita, y quien llegue el primero, tendrá derecho a comerse la merendola que me ha preparado mi abuela y a darse un chapuzón en la piscina olímpica. ¿Qué te parece la proposición?

Lobo: Ésta es capaz de ahogarme en la piscina, nada que de aquí no me muevo, ¡vaya!

Caperucita: ¡Venga pesao! Que ya me estoy cansando ¿Quieres salir de una vez? Que para eso te paga mi abuelita, para que salgas en el cuento y te dejes vapulear. A este paso este mes no vas a cobrar ni un euro, aunque reclames al Sindicato de Lobos.

Lobo: No si al final me va a hacer salir la mocosa ésta. Tal como está el trabajo, cualquiera se niega.

(El lobo se hace el enconradizo e interpreta su papel de lobo fiero enseñando sus garras y sus colmillos, pero Caperucita se lo cierra de un bofetón)

Caperucita: Cierra esa boca estúpido, que ya no asustas a nadie. Venga elige el camino que prefieres para llegar al chalé, el de la derecha o el de la izquierda, vale tú el de la izquierda, yo el de la derecha...

Lobo: ¡Pero señorita si el de la izquierda está cortado y además está lleno de zarzas y de cactus!, por ahí es muy difícil pasar y además no me ha dejado elegir.

Caperucita: (Le da otro bofetón) Pues pasas, que para eso eres el lobo y yo una señorita, pero bueno... ¿Tú qué te has creído? Tú irás por la izquierda y además deberás contar hasta cien antes de empezar a caminar.

Lobo: Pero Caperucita, si yo no sé contar, nunca he ido a la escuela.

Caperucita: (Dándole otro bofetón) Así decía yo que eras un ignorante, ignorante, más que ignorante, no sé ni cómo me relaciono contigo, pues así aprendes, venga y sin saltarte ningún número.

Lobo: (Con voz melodramática y mirando el bocata con ansiedad) ¿No podrías al menos darme un mendrugo de pan de ese bocata que te estás comiendo, aunque sea para hacer boca?

Caperucita: (Con repugnancia) ¿Un trozo de mi bocadillo de jamón de pata negra? ¿Mezclar yo, un trozo de mi bocadillo con tus babas de lobo callejero? ¡Ni hablar! ¡Gánatelo con el sudor de tu frente! Lobo pedigüeño. ¡Venga empieza a contar, y sin saltarte ni un número! (Le da el último bofetón y desaparece de la escena).

Lobo: ¡Será desagradecida! Así tropiece con todas las raíces y piedras del campo. Si no fuera porque uno se tiene que ganar el sustento iba a echar una carrera con ella su madre, su abuela y todos los cazadores de este cuento. ¡maldita sea mi estampa! Un lobo como yo, de buena estirpe y mejor pedigrí y tener que llevar esta vida de perro.

(El lobo está un rato haciendo que cuenta sobre un árbol, mientras Caperucita desaparece por el caminito de la derecha del Escenario)

ESCENA II

Madre: ¡Por fin me he deshecho de esta niña impertinente! ¡Qué plasta! ¡No hay quien la aguante! Mamá dame esto, mamá dame lo otro... Y ya se lo he dicho mil veces: Pídeselo a tu abuela que es millonaria y yo tengo que "currar" todos los días para sacarte adelante. Pues nada ella dando la vara y hoy la he dicho: Vete a hacerle un poco la pelota a tu abuela; le llevas esta jarrita de miel, un quesito y este pastel y te llevas este bocadillo de jamón serrano para el camino.

¡Pero que veo! ¿Al pobre lobo del bosque llorando sobre un árbol? Esto es obra de Caperucita, que lo va a matar a disgusto y es el último lobo que nos queda sano por estos parajes... Lobito. ... ¿Qué te pasa? ¿Qué te ha hecho esa gamberra de Caperucita?

Lobo: ¡Ay Doña Caperuza! ¡Qué hija más retorcida tiene! ¿Dónde ha criado usted a ese mastodonte de niña, que me va a matar, me va a matar? ¡Pues no se ha empeñado que vaya a casa de su suegra por el camino de los zarzales y los peñascos!

Madre: ¿Por el camino de los zarzales? ¡Te vas a matar!

Lobo: ¡Naturalmente! ¡Pero cualquiera le dice que no! Si le contradices en algo te da un bofetón que... Mire como me ha puesto el carrillo y el hocico.

Madre: ¡Qué barbaridad! ¡Qué niña más bestia! Sale a su padre que era tan bruto que se murió de una indigestión de alubias. Se zampó un puchero entero por no dejarlas para otro día.

Lobo: ¿Y qué me aconseja usted que haga? No puedo contradecirle.

Madre: Mira, vete por el sendero del valle, por la huerta del Tío Mija, que es un camino que no conoce Caperucita y adelantas una legua y media y te evitarás las zarzas y los pedruscos.

(Se oyen disparos cada vez más cerca)

Lobo: Y esos, también vienen por mí.

Madre: A esos, ya los entretendré yo, no te preocupes, y además esos no aciertan ni a una vaca pastando delante de ellos. ¡Vete tranquilo!

(El lobo, le da las gracias haciendo una reverencia con las manos y se marcha por el lado derecho del escenario)

Madre: (Mirando por donde ha desaparecido el lobo) ¡Pobrecillo, qué pena me da! ¡Como caiga en manos de esas dos arpías, lo van a descuartizar!

Cazadores: (Todos deben llevar gafas y escopetas. Entran precipitadamente al escenario). ¡Por ahí, por ahí, se ha ido por ahí! Lo he visto yo.

Madre: (Entreteniéndolos) ¡Alto, alto, señores! ¿Dónde van con tanta precipitación? ¿Acaso se les ha perdido algo?

Cazador 1: ¡Señora Caperuza, qué sorpresa! ¿No tiene usted miedo de estar sola en el bosque, cuando merodea por aquí un terrorífico lobo devorador de mujeres indefensas?

Madre: ¿Devorador de qué? ¿De mujeres indefensas dice? Pero por Amor de Dios, si Lobito, es como de la familia, no haría daño ni a una mosca. Sólo le queda un diente sano gracias a las burradas de mi hija Caperucita. De ella es de quien deben tener miedo. ¡Menuda gamberra!

Cazador 2: ¿Tan peligrosa es? Si parece una niña encantadora, rubita, con esos ojos azules y además tan guapa con esa capucha roja que le sienta tan bien, por cierto de Versace, creo, ¿no?

Madre: Pues fíese, fíese. Esa niña es capaz de doblarle los cañones de su escopeta para que cuando dispare el tiro salga contra usted.

Cazador 3: Bueno, vamos al grano y menos palabrería. Díganos por donde se ha ido el lobo.

Cazador 7: (Tartamudeando) ¿Por, por, por qué late, latie, latie, tan, tan, tan, ta, mani, mani, manía, sipue, sipue, sipue, saberse? ¿Noesus, noesus, noesusted suma, suma, su madre?

Cazador 8: (En andaluz) - ¡Osú, mi arma! ¡Pá cuando termine de hablar el gachó, se ha terminaoer cuento!

Cazador 3: ¿Os queréis dar prisa o lo persigo yo sólo?

Todos los cazadores: (Refunfuñando) ¡Bueno vamos! ¡Venga que pá luego es tarde! ¡Jopé! ¡Si del bosque no se pue salir! Ven, ven, venga, co, co, correr queque, queque sois mulen, mulen, mulentos. ¡Pos mía quien fue a hablar! ¡Jimy el meteórico!

Madre: No digan que no se lo advertí, por mí pueden ustedes hacer lo que quieran. Se marchó por allí.

(La madre les indica el camino de la izquierda: el de los zarzales y los pedruscos).

ESCENA III

(Se ilumina el escenario y deben aparecer los cazadores sentados unos y tirados otros, con las escopetas desperdigadas, algunos sin gafas y todos gritando doloridos)

Cazador 1: De tal palo, tal astilla, y decía que su hija era una gamberra, pues anda que ella ¡Por donde nos ha metido!

Cazador 2: ¡Ay, ay! ¡Yo creo que me he roto un tobillo!

Cazador 3: Pues yo tengo el cuerpo tan dolorido que apenas lo siento. Me he despeñado torrentera abajo y me he clavado todos los guijarros que había a mi paso.

Cazador 4: ¡Ay Madre mía, ay Madre mía! Tengo tantas púas y agujeros por todo mi cuerpo que temo beber agua y que se me salga por todos ellos.

Cazador 5: ¡La odio, la odio! A mí que me ponían enfermo las inyecciones y me han puesto en un momento doce mil trescientas veinticinco y cincuenta mamporros de propina. ¡Ay, ay, ay...!

Cazador 6: Esto no puede quedar así. Lobito es un alma de la Caridad, al lado de estas malas bestias.

Cazador 3: ¿Y qué podemos hacer?

Cazador 7: Ca, ca, ca, caramba quetor, quetor, quetorta mea, mea, mea, meametío esa ro, ro, roca.

Cazador 8: Pues con toaseguriá que a ti ya se tea curao, lo digo por er tiempo que has tardao en decirlo, gachó

Cazador 4: Lobito corre un grave peligro en manos de esas dos arpías, pues si la hija es mala, y la madre peor, ¿imagináis cómo será la abuela?

Cazador 2: ¡La peor! Debemos correr a casa de la abuelita y conseguir llegar antes que esas dos descuarticen al pobre Lobito.

Cazador 1: ¡O lo ahoguen en la piscina olímpica! Que son capaces de eso y de mucho más.

Cazador 5: ¡Venga vayamos a toda velocidad! Bueno a mucha velocidad, no, ¡que yo no puedo ni con mi cuerpo! Cada vez que me acuerdo... ¡ay, ay, ay...!

Cazador 7: Ve, ven, venga, rapi, rapi, rápido. Hayquesal, hayquesal, hayquesalvaralobi, alobi, alobito, desasga, desasga, delasgarrasdesasbru, desasbru, desasbrujas.

Cazador 8: ¡Ozú, pa cuando tú termines er discursito a Caperusitalancambioer nombre por Mery Popin!

Cazador 3: (Cojeando exageradamente) Yo no sé si llegaré, pero debemos intentarlo. ¡Venga coged las escopetas y no perdamos más tiempo! ¡Pobre Lobito,... Pobre Lobito!

ESCENA IV

Narrador: (Saliendo desde las cortinas) Dice el cuento, que el lobo llegó a casa de la abuelita, se la comió, se metió en la cama y esperó allí a Caperucita. Nada más lejos de la realidad. La primera en llegar a la casa, mejor dicho a la mansión, a la majestuosa mansión, fue Caperucita. Llegó toda segura de sí misma, sí señor, ¡menuda era ella para las peleas! Llegó con su cestita, con su jarrita de miel, su quesito y un succulento pastel (El bocata de jamón serrano, ya se lo había comido, claro). Sin embargo, no parecía darle importancia, agitaba la cestita sin ningún cuidado, como sabedora de que su contenido no iba a causar ninguna emoción a su destinataria, es decir a su abuelita, o como si supiera que su regalo era una menudencia para aquella importante señora. Con esa convicción, llamó a la puerta de bronce que tenía ante ella mientras canturreaba aquello de: “¿Quién teme al lobo feroz?...”

(Caperucita llama varias veces al timbre)

Criada: (Haciendo todo tipo de reverencias) Bienvenida Señorita Caperucita, es un placer tenerla con nosotras.

Caperucita: ¡Vamos! ya está bien, so palurda, no me hagas más la pelota que llevo un buen rato llamando. ¿Es qué estás sorda?

Criada: (Al público) ¡Qué carácter! No señorita, es que desde la casa hasta aquí hay un largo camino.

Caperucita: Excusas, excusas, venga dile a mi abuela que ya estoy aquí, y no tardes, que estoy esperando.

Criada: En seguida Señorita. (Se va corriendo hacia el fondo del escenario)

Caperucita: ¡Cómo está el servicio! No se puede confiar en ninguna de estas pazguatas, se creen más listas que nadie.

(Aparece el Mayordomo por el lado derecho del escenario)

Mayordomo: La señora me comunica que se guarde las cuatro porquerías que le manda su madre para hacerle la pelota y que las tire a la basura. Lo siento señorita, pero son las órdenes que traigo.

Caperucita: (Tirando la cesta) No, si ya lo sabía, eso era una forma muy guarra de hacerle la pelota a la abuela, pero mamá se empeñó y...

Mayordomo: La señora dice que me acompañe a sus habitaciones. Sígame por favor...

(Caperucita entra en la habitación de la abuela con una cierta "chulería ")

Caperucita: ¡Qué pasaaa contigo abueli! Eres una tía muy enrollaá, si señor ¿Dónde te has compraó esa chupa?

Abuela: ¡Déjate de petardos y dime qué has hecho con el lobo!

Caperucita: Lo he dejado pa el arrastre, abueli, a estas horas se habrá caído por el desfiladero. Le engañé, diciéndole que se fuera por el camino de la torrentera y se habrá despeñado. ¿No te parece divertido? (Caperucita se debe reír de forma atronadora)

Abuela: Muy bien Caperucita, pero los lobos tienen siete vidas como los gatos, no me fío, por si las moscas, le diré a la servidumbre que se esconda, y yo me meteré en la cama. Si viene, menuda sorpresa se va a llevar.

Caperucita: ¡Abuela, eres genial! ¡Qué ideas más buenas tienes! Así cuando se acerque a mirarte, yo le doy el primer estacazo y cuando esté sin conocimiento, pedimos socorro y llamamos a los cazadores para que lo rematen, ¡fenomenal!

Abuela: (Al público) Ya sabía yo que mi nieta tenía mis genes, pero mejor que después del garrotazo lo emborrachamos, lo metemos en mi cama y tú lo interrogas y así nos reímos un rato ¿Qué te parece? Luego llamamos a los cazadores. Si no no tiene gracia.

Caperucita: ¡Genial!

(Se apaga la luz del escenario y debe aparecer el lobo en un camastro, medio borracho y vestido con un camisón de dormir)

Caperucita: ¡Abuelita , abuelita , ¡Qué ojos más grandes tienes!

Lobo: Pa... Pa.. Para verte mejor.

(Caperucita le da un bofetón)

Caperucita: ¡Abuelita, abuelita! ¡Qué orejas más grandes tienes!

Lobo: ¡Pa, pa, para oírte mejor! (El Lobo intenta protegerse)

(Caperucita le da otro bofetón)

Caperucita: ¡Abuelita, abuelita! ¡Qué boca más grande tienes!

Lobo: ¡Pa, pa, para cooomerte mejor! (El Lobo intenta protegerse de nuevo)

Caperucita: (Le da un último estacazo que le deja fuera de combate) ¡Abuela, abuela, éste, está ya para el arrastre!

Abuela: Ya lo podemos tirar a la piscina olímpica, y a continuación, grita todo lo que puedas y pide socorro, para que vengan a rematar a este bicho los cazadores.

(Caperucita y su Abuela arrastran al lobo hasta el borde de la piscina, ósea del escenario, cuando aparecen, los cazadores)

Cazadores: (Todos) ¡Alto, alto! Vais a cometer un crimen y os hemos visto. ¡Soltad a Lobito ahora mismo o nuestros disparos irán contra vosotras, malvadas!

Cazador 7: (Apuntando a Caperucita y a su abuela) ||||-Libe, libe, liberad alobi, alobi, alobi o hagofu, hagofuhagofuegoahoramis, ahoramis, ahoramismocontravo, contravo, contravosotras.

Cazador 8: ¿Pero ties balas suficientes pa tantos disparos, chiquillo?

Cazador 7: Po, po, porque, porque, porquenote, porquenote, porquenote gua, porquenotegua, porquenoteguaseasdequienyote, dequienyo, dequienyotediga mala, mala, malaje

(Aparecen en la escena: la madre, y la servidumbre)

Todos: Es verdad, todos somos testigos del maltrato que le habéis hecho al pobre lobo durante mucho tiempo. Merecéis un castigo semejante.

Cazador 1: Al agua con ellas, vamos a darle un buen remojón por desalmadas y violentas.

Caperucita y su abuela: ¡No, no, por favor, que no sabemos nadar!

Cazador 2: ¡No!, no lo hagáis .seríamos igual que ellas. Lo mejor es que todos, les reprochemos lo que han hecho y exijamos que pidan perdón a Lobito.

(De repente la Abuela y también Caperucita comienzan a llorar. Pronto empiezan a pedir perdón. Aparece en la escena la madre)

Madre: Os ruego que nos perdonéis a todas. Ellas por tener tan malas ideas y yo por protegerlas.

Cazador 4: ¡Está bien! Les perdonamos, pero exigimos su arrepentimiento inmediato y la promesa de no volverlo a hacer más.

Caperucita y su abuela: ¡Sí, sí, pedimos perdón a todos!

Cazador 3: No a nosotros, sino a Lobito, al que habéis hecho sufrir enormemente, como todo el que martiriza y se aprovecha de los animales. ¡Pedidle perdón, ahora mismo!

Caperucita y su abuela: ¡Sí, sí, se lo pedimos y además ahora somos conscientes del daño que le hacíamos! ¡Perdónanos Lobito, no lo volveremos a hacer!

Lobo: Por mí, estáis perdonadas y no os guardo rencor. ¡Venid y dadme un abrazo! (Los tres se funden en un abrazo) ¡Caracoles, juraría que además del abrazo, Caperucita me ha dado un mordisco, pero en fin, tengamos la fiesta en paz!

Todos: (Aplauden la escena final, mientras el lobo mira con cara de desconfianza a Caperucita y a su abuelita)

(Se debe oír una música relativa al lobo feroz, mientras los componentes de la obra y otros personajes de relleno bailan al ritmo de la música, por ejemplo: ¿Quién teme al lobo feroz? O ¡Yo soy tu lobo! De la Orquesta Mondragón).

ESCENA FINAL (EPÍLOGO)

Narrador: ¿Se arrepintieron de las acciones cometidas Caperucita y su abuelita? ¿Fue tan mala Caperucita? ¿Es verdad que la abuelita se confabuló con Caperucita? ¿Tal vez todo esto fue inventado? ¿Será verdad el cuento que siempre nos han contado? En cualquier caso, si este cuento te ha gustado, elige la versión, más de tu agrado e invita a presenciarlo a tu vecino de al lado y... Colorín, colorado, este cuento... se ha acabado.

8. Resumen y abstract



Imagen 58. TORRES, Y. (2010). *Profesores con el rector durante un taller creativo* [Fotografía de la autora] .

8.1 RESUMEN

Esta tesis titulada *La intervención arteterapéutica en el ámbito educativo: una herramienta para la solución de conflictos* parte de la hipótesis de que La arteterapia es una herramienta válida para resolver los conflictos de violencia escolar en los centros educativos de Floridablanca (Santander del Sur, Colombia), y para comprobarla, se realiza la apropiación de algunas de las diferentes manifestaciones artísticas (música, danza, literatura, teatro y artes plásticas y visuales) como una herramienta pedagógica para bajar los índices de violencia y agresividad en el aula de clase, indagando en como esto propicia que los estudiantes mejoren su comportamiento. Por ello, al comenzar la tesis, nos planteamos el siguiente objetivo principal:

Estudiar los hechos reales de una comunidad educativa con altos índices de violencia, verificar su transformación a través de la aplicación de herramientas terapéuticas y creativas para comprobar la mejora de la calidad de vida por medio de las experiencias humanas y el trabajo en equipo.

Y para alcanzar el mismo, elaboramos tres objetivos específicos:

- Investigar que experiencias artísticas realizadas en terapia se pueden implementar con menores en situaciones de riesgo y atención a la diversidad.
- Determinar que herramientas y recursos pueden facilitar el trabajo pedagógico con estudiantes en dificultades, violencia y conflicto para un proceso de transformación a nivel individual y grupal.
- Verificar si es posible aplicar una metodología innovadora que afiance procesos formativos de convivencia pacífica y cultura ciudadana.

Durante el desarrollo de esta tesis doctoral:

- Se construye y vivencia la dimensión educativa del arte y de la arteterapia, como un medio de comunicar sentimientos y, de esta manera, superar problemas y ayudar en la búsqueda y solución de conflictos. Para ello, este estudio demuestra cómo las diferentes intervenciones pedagógicas a través de terapias artístico-creativas atienden situaciones particulares de cada ser.
- Se propone la búsqueda de pautas que propicien, en el ámbito educativo, una ayuda a niños y niñas en crisis, en su desarrollo personal, propiciando un ambiente más cálido y humano.
- Se lleva a cabo una experiencia de campo con niños, niñas y adolescentes de un centro educativo en Floridablanca (Colombia). En la investigación se muestra cómo la vivencia arteterapéutica incide en el logro de un mejor conocimiento de sí mismos por medio de sus creaciones artísticas y, de esta manera logra evocar el conflicto que les aqueja en situaciones difíciles y camina en la búsqueda de una solución.

La aplicación de esta propuesta ha dado como resultado el logro de los objetivos trazados, ya que sus efectos han sido renovadores e integradores, y podemos afirmar que sus frutos permitieron apoyar la labor pedagógica y la mejora del clima institucional, la diversidad y

diferencias de cada uno de los participantes, evidenciando la construcción de una sociedad más justa y abierta al cambio. Durante el proyecto, además, el arte se ha mostrado como posibilitador de una educación más amena, más alegre y menos monótona. Luego cabe afirmar que los resultados de la tesis han sido altamente favorecedores y de aportes alentadores para una sociedad, como la de Floridablanca (Colombia) altamente agredida por diversidad de causas y con una fuerte descomposición del tejido social, pocas oportunidades y posibilidades económicas que conllevan a la desestructuración de sus hogares y a la aparición de familias disfuncionales, y a la soledad en la que crecen los niños y las niñas en estas familias. Estas mejoras están presentes en tres colectivos presentes en la escuela:

En las familias se afianzan los vínculos afectivos, se mejora del auto-concepto, aumenta la sensación de sentirse útiles y reconocidos en una sociedad que de otra forma los discrimina, y refuerza sus aspiraciones de ser mejores seres humanos. El arte se muestra, en este caso, como facilitador e integrador en un medio desfavorecido y discriminado, ya que los niños y niñas, al pertenecer a los grupos artísticos, sienten que son valorados y que esto se ve reflejado en el logro de mejorar los procesos académicos.

El profesorado manifiesta, a su vez, una excelente aceptación al involucrar el arte de manera transversal en sus diferentes asignaturas, pues evidencian más interés del estudiantado, siendo un recurso de gran motivación para sus estudiantes y haciendo sus clases menos monótonas y aburridas. Estas diferentes posibilidades que brindan las manifestaciones del arte propician una mejora en la comunicación y el clima escolar, pues son muchas las posibilidades de hacer sus clases más creativas ayudando en la solución de conflictos y la disminución de la violencia.

Los estudiantes han mejorado su capacidad de aprendizaje, ya que les ha permitido que aprendan a concentrarse, a escuchar y a mejorar la manera de expresarse, a hablar en público y a desarrollar procesos de reflexión de crítica y análisis. Los espacios que propicia estos encuentros que involucran el arte con fines terapéuticos han permitido desarrollar, en los estudiantes, la capacidad de asombro, el romper con la cotidianidad, el compartir y estrechar los lazos de amistad, el despertar en ellos su sensibilidad facilitando el crecimiento en infinidad de procesos necesarios en la educación como la ubicación espacial, la motricidad fina y gruesa, la fluidez verbal, la expresión corporal,... además de ayudarles a vencer miedos y contribuir en la construcción de una sociedad más humana y justa.

Por todo ello podemos afirmar que el plan de actuación ha generado aportes que han facilitado el desarrollo físico, cognitivo y comunicativo en cada uno de los participantes, puesto que cada lenguaje adscrito al arte permite la interpretación y la mejora de procesos en una sana convivencia. Así mismo, la mejora en las relaciones interpersonales y conductuales dejan en evidencia que al arte es un medio que facilita y permite bajar la agresividad y busca encontrar un sentido a la vida.

Como experiencia normalizadora ha sido significativo el aporte de la introducción con fines terapéuticos del arte, pues ha permitido involucrar aspectos que se manifiestan en ocasiones como una limitación, y un ejemplo de esto es el caso de la profesora invidente quien conformo el coro institucional. De esta forma no sólo se intervino elevando su autoestima, propiciando su

integración y el desarrollo personal de la maestra, sino también aumentando la valoración de quienes apreciamos esa gran labor formativa, incrementando su actitud de liderazgo y favoreciendo que los estudiantes pudieran valorar mejor las capacidades de la misma.

Por consiguiente podemos decir que, tras esta experiencia que supuso el trabajo de campo para la presente tesis, estamos en condiciones de implementar progresivamente una propuesta altamente renovadora en nuestro centro de origen, basada en un modelo de intervención que mejore lo educativo, lo emocional,... que permite el trabajo con personas en situaciones difíciles y reales en contextos poco favorecidos por sus altos índices de violencia, facilitando un ambiente más alentador y una vida con más calidez y más armonía institucional.

Para exponer todo lo investigado en el proceso de elaboración de la tesis, hemos dividido ésta en cuatro partes:

- En la primera (capítulo 1), se introduce al lector en la tesis, se justifica la motivación de la autora y se fijan los objetivos e hipótesis, además de explicar la metodología implementada.
- En la segunda (capítulos 2 y 3), se desarrolla el cuerpo teórico, centrándose en la arteterapia y la violencia y el conflicto en el aula.
- En la tercera parte (capítulos 4 y 5), se expone el trabajo de campo de la doctoranda en el centro Isidro Caballero Delgado (Floridablanca, Colombia).
- Para finalizar, en la cuarta parte (capítulo 6, 7 y 8), se establecen las conclusiones y se facilitan las referencias bibliográficas y la bibliografía consultadas, así como los anexos.

Profundizando un poco en el contenido de la tesis, podemos decir que en el capítulo segundo se fundamenta la función terapéutica del arte, sus líneas teóricas (que cimientan las bases de la arteterapia y su incidencia en la educación), además de reflexionar sobre la creatividad artística como medio de transformación y las terapias creativas con mediación artística en educación a través de la música, la danza, la literatura, el teatro y las artes plásticas y visuales. El tercer capítulo se estudia el conflicto y la convivencia en el aula, así como las causas de la violencia escolar y familiar en Colombia. Se introducen en esta investigación fuentes que demuestran como la organización de un diseño de trabajo cooperativo, consensuado y de dialogo son aportes fundamentales para el trabajo en equipo, a la vez que se profundiza en estrategias de mediación y en la búsqueda de habilidades para la vida.

En la tercera parte de la tesis, la que aborda la aplicación práctica, el capítulo cuarto expone el marco experimental, hablando de la contextualización del trabajo práctico, la violencia familiar en Floridablanca, la descripción del centro educativo Isidro Caballero Delgado, el estudio socio-económico del centro educativo,... e incluye la propuesta pedagógica, las actividades de formación y los talleres realizados con maestros y estudiantes, además de las encuestas a sus familias. En el capítulo quinto mostramos las intervenciones pedagógicas con los niños, niñas y adolescentes de un grupo de preescolar y otro grupo de sexto grado. Este recorrido nos permite vivenciar el logro de los objetivos propuestos en la presente investigación en el estudio de hechos reales de una comunidad con alto índice de violencia, y verificar su transformación en la

aplicación de esta propuesta de innovación para mejorar su calidad de vida en base a experiencias creativas, humanas y de trabajo en equipo.

Finalmente, en las conclusiones, reflexionamos acerca de cómo esta experiencia nos ha permitido llegar más a nuestros estudiantes, conocerlos y entender el porqué de su comportamiento y buscar a través de esta herramienta la solución a sus conflictos. Estas bases nos alientan a seguir investigando a seguir creando espacios que propicien el ampliar esta investigación con otros grupos que lo necesiten, profundizando e instituyendo intervenciones de análisis y crecimiento personal.

8.2 PALABRAS CLAVE

Arteterapia, Conflicto, Violencia, Educación, Colegio, Colombia.

8.3 ABSTRACT

This thesis entitled *The art therapy intervention in education: a tool for conflict resolution part of the hypothesis that art therapy is a valid tool to reduce conflicts of school violence in schools in Floridablanca (Santander del Sur, Colombia) and to check it, grabbing some of the different art forms (music, dance, literature, theater and visual arts) as a pedagogical tool to lower levels of violence and aggression in the classroom is done, investigating as this encourages students to improve their behavior. Therefore, when starting the thesis, we propose the following main objective:*

Study the facts of an educational community with high rates of violence, verify its transformation through the application of therapeutic and creative tools to ensure improved quality of life through human experience and teamwork.

And to achieve the same, we developed three specific objectives:

- Implement artistic experiences in therapy with children at risk and attention to diversity.
- Find tools and resources that facilitate the pedagogical work with students in difficulty, violence and conflict transformation for individual and group level.
- Apply an innovative methodology that strengthens learning processes of peaceful coexistence and civic culture.

During the development of this thesis:

- It builds and experience the educational dimension of art and art therapy as a means of communicating feelings and, thus, overcome problems and assist in finding and resolving conflicts. To this end, this study shows how different pedagogical interventions through artistic and creative therapies serve specific situations being.
- Looking for patterns that promote, in education, aid to children in crisis, in their personal development, fostering a warm and human environment is proposed.

- Be conducted a field trial with children and adolescents in a school in Floridablanca (Colombia). In research it shows how art therapy experience affects achieving a better understanding of themselves through their artistic creations and thus evokes the conflict that plagues them in difficult situations and walks in search of a solution.

The implementation of this proposal has resulted in achieving the objectives, because its effects have been innovators and integrators, and found to pay off possible to support the educational work and improving the institutional climate, diversity and differences of each one of the participants, showing the construction of a fairer and more open to change society. During the project also art has shown as an enabler of a more pleasant, more joyful and less monotonous education. Then fit stated that the results of the thesis have been highly flattering and encouraging contributions to society, like Floridablanca (Colombia) attacked by highly diverse causes and with a strong decomposition of the social fabric, few opportunities and economic potential for the disintegration of their homes and the emergence of dysfunctional families, and loneliness in growing the children in these families. These improvements are present in three groups present in school:

- In families emotional ties are strengthened, improved self-concept, increases the feeling of being useful and recognized in a society that otherwise discriminated against, and reinforces its aspirations to become better human beings. The art is shown, in this case, as a facilitator and integrator in a disadvantaged environment and discriminated against as children, belonging to the artistic groups feel they are valued and that this is reflected in achieving improved academic processes.
- The teacher expresses, in turn, an excellent acceptance by involving art transversely in different subjects, as evidence of the student's interest, being a source of great motivation for students and making her less monotonous and boring classes. These different possibilities offered by art manifestations foster improved communication and school climate, because there are many possibilities to make your creative classes help in solving conflicts and decrease violence.
- Students have improved their ability to learn, because it allowed them to learn to concentrate, to listen and to improve the manner of expression, public speaking and develop processes of critical reflection and analysis. The spaces that fosters these meetings involving art therapeutic purposes have allowed to develop in students a sense of wonder, the break with everyday, sharing and strengthen the bonds of friendship, awaken their sensitivity facilitating growth in countless processes needed in education as spatial location, fine and gross motor skills, verbal fluency, body language, ... as well as help them overcome fears and contribute to building a more humane and just society.

Therefore we can say that the action plan has generated contributions that have facilitated the physical, cognitive and communicative development in each of the participants, since each assigned to art language allows the interpretation and process improvement in a healthy coexistence. Likewise, the improvement in interpersonal relationships and behavioral clearly indicated that art is a medium that facilitates and enables lower aggressiveness and seeks to find meaning in life.

As normalizing experience has been significant input from the introduction art therapeutic purposes, as allowed involve aspects that have occasionally as a limitation, and one example is the case of the blind teacher who settle the institutional choir. This not only intervened raising their self-promoting their integration and personal development of the teacher, but also by increasing the valuation of those who appreciate the great formative work, increasing its leadership attitude and encouraging the students to better assess the capabilities of the same.

Therefore we can say that after this experience that marked the fieldwork for this thesis, we are able to progressively implement a highly innovative offer from our center of origin, based on a model of intervention to improve the educational, emotional, ... that allows working with people in difficult situations and real contexts little favored by high levels of violence, providing a nurturing environment and a life with more warmth and more institutional harmony.

To expose all investigated in the process of elaboration of the thesis, we have divided it into four parts:

- In the first (Chapter 1), the reader is introduced in the thesis, the motivation of the author is justified and objectives and hypotheses, supplementary to explain the implemented methodology.
- In the second (Chapters 2 and 3), the theoretical framework is developed, focusing on art therapy and violence and conflict in the classroom.
- In the third part (chapters 4 and 5), the field of PhD in central Isidro Caballero Delgado (Floridablanca, Colombia) is exposed.
- Finally, in the fourth part (chapter 6, 7 and 8), the conclusions are established and consulted references and bibliography and appendices are provided.

Delving a bit on the contents of the thesis, we can say that in the second chapter the therapeutic function of art, its theoretical lines (that underpin the foundations of art therapy and its impact on education) is founded, and to reflect on creativity art as a means of transformation and creative arts therapies mediation in education through music, dance, literature, theater and visual arts. The third chapter of conflict and coexistence in the classroom as well as the causes of school and family violence in Colombia is studied. Sources that demonstrate how the organization of a design of cooperative work, consensus and dialogue are fundamental contributions to teamwork, while delves into mediation strategies and finding life skills are introduced in this research

In the third part of the thesis, which deals with the practical application, the fourth chapter presents the experimental context, speaking of contextualization of practical work, family violence in Floridablanca, the description of the school Isidro Caballero Delgado, the socio study budget of the school, ... and includes the pedagogical approach, training activities and workshops with teachers and students, and their families surveys. In the fifth chapter lists the pedagogical interventions with children and adolescents in a group of preschool and another group of sixth grade. This tour allows us to experience the achievement of the objectives proposed in this research study facts of a community with high rates of violence, and check

processing in the application of this proposed innovation to improve their quality of life based a creative, human and teamwork experiences.

Finally, in the conclusions, reflect about how this experience has allowed us to reach more of our students know and understand why their behavior and search through this tool the solution to their conflict. These bases

We encourage further research to continue creating spaces conducive to extend this research to other groups in need, deepening and instituting interventions analysis and personal growth.

8.4 KEYWORDS

Art Therapy, Conflict, Violence, Education, College, Colombia.

