

UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL POR MEDIO DEL
JUEGO EN NIÑAS DE LA CASA HOGAR AMPARO**

TRABAJO TERMINAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

Alejandra García Gallegos
Miriam Lizbeth Montoya Muñoz

ASESORA:
Martha Zanabria Salcedo

LECTORA:
Graciela Quinteros Sciurano

Índice

Introducción.....	1
Capítulo I. Protocolo de investigación.....	3
Capítulo II. Marco teórico-conceptual.....	10
La educación emocional	10
Las emociones.....	15
Niñez	18
Niñez institucionalizada.....	28
Teorías del juego.....	33
Capítulo III. Metodología	41
Capítulo IV. Resultados y análisis.....	51
Conciencia emocional.....	51
Regulación emocional.....	55
Autogestión.....	59
vínculos sociales.....	62
Consideraciones finales.....	64
Bibliografía	66
Anexos.....	73
Anexo uno. Cuadros descriptivos de las sesiones con tiempo y materiales...73	
Anexo dos. Diario de campo conjunto.....	81

Introducción

La educación emocional es un aprendizaje de competencias emocionales que contribuyen en toda la vida de los sujetos ya que les permiten enfrentarse adecuadamente a las situaciones del entorno social (Bisquerra, 2010). Cuando se trabajan las emociones de los sujetos se genera un bienestar tanto personal como social. Buscar este bienestar en los sujetos es importante ya que las emociones tienden a ser estigmatizadas, escondidas y limitadas (Bolaños, 2015).

La falta de conciencia y regulación emocional facilita el surgimiento de algunos factores de riesgo dentro de la población, y los sectores más vulnerables son la niñez y la adolescencia. Algunos de los problemas que pueden presentar estos conjuntos poblacionales son la ansiedad en ámbitos como la escuela y posteriormente en el trabajo, los despliegues de ira y violencia, consumo de drogas, así como fricciones al relacionarse con los otros (Cores, 2020; Frey, Hirschstein, y Guzzo, 2000; Trinidad y Johnson, 2002).

La niñez es la etapa formativa de mayor educabilidad donde se van construyendo las bases para los futuros adultos parte de nuestra sociedad (Sarnoff, 1976). Por esta razón es importante fomentar la educación emocional con niños y niñas (NN) a partir de una manera que pueda ser aprendida y practicada, y que tenga la misma importancia que la educación académica. Si el trabajo con NN es indispensable, se vuelve fundamental centrar el trabajo en NN que viven en casa hogar, debido a que tienen historias de vida con situaciones de riesgo, o han sufrido algún tipo de carencia en su desarrollo.

Una de las maneras en que se puede realizar la educación emocional es por medio del juego, actividad que permite a NN comprender su entorno, desplegar habilidades y optimizar su desarrollo integral. En este sentido, el juego es espontáneo, es un elemento motivador y, debido a esto, favorece el aprendizaje y la socialización (Venegas, García y Venegas, 2018).

Por lo expuesto anteriormente, esta investigación tiene como objetivo contribuir a la educación emocional y el consecuente bienestar psicosocial de niñas de casa hogar por medio de actividades de juego. Debido a razones que se expondrán más adelante, se aplicó el taller lúdico en la casa-hogar Amparo. En la

propuesta de intervención y aplicación se describen los tipos de juegos a utilizar, la etnografía de la casa hogar donde se aplicó y el contenido de cada una de las sesiones.

Se construyó un programa de juegos enfocados al fortalecimiento de competencias emocionales, con base en la teoría del juego simbólico y el juego de reglas, que son los juegos acordes a las etapas de desarrollo en la que se encuentra la población de esta investigación. La aplicación de esta se realizó en la casa-hogar Amparo, con once niñas en un rango de edad entre 6 y 12 años. A partir de los resultados obtenidos se realizó un análisis de los mismos para poder reflexionar acerca de la conciencia y la regulación emocional, la autogestión y los vínculos sociales de las participantes, así como la efectividad de los juegos planteados, la vivencia y la participación de las niñas durante el programa para futuras aplicaciones en más espacios.

De manera general, se cumplió el objetivo de la presente investigación: las niñas mostraron algunos cambios en sus maneras de expresarse, relacionarse y participar dentro del taller. También se descubrieron algunos datos acerca de la normalización de la violencia y su íntima relación con el enojo. Debido a que la conciencia emocional implica un entendimiento de las emociones, dicha conciencia fue de las competencias más difíciles de fomentar ya que se está acostumbrado a no hablar de ninguna emoción porque son vistas como algo inútil (Bolaños, 2015). Otro hallazgo fue que en cuestión de la disciplina y control de impulsos no hubo mayor problema, pero en lo que concierne a la socialización dentro de la casa hogar, se vislumbraron problemas de las niñas para relacionarse entre ellas, ambas cuestiones explicadas a partir de la constitución de una institución total, donde se vuelve un lugar donde no se pueden lograr de manera óptima las relaciones de confianza y seguridad (Foucault, 1991; Goffman, 2003; Kemberg, 1998).

Capítulo I. Protocolo de investigación

Antecedentes

La presente investigación surge a partir de la preocupación acerca del impacto del desconocimiento de la educación emocional en la niñez, situación que se pudo constatar en algunas prácticas de campo desarrolladas en los últimos años. Por ejemplo, en 2020 se tuvo la oportunidad de asistir a una escuela primaria en la Alcaldía de Tlalpan, donde pudimos interactuar con niñas y niños (NN) realizando algunas actividades para fomentar el desarrollo psicomotriz, notando que algunos de ellos presentaban dificultades para expresar sus emociones, además de baja autoestima e inseguridades, o algunos inconvenientes para comunicarse con otros y trabajar en equipo.

Otro ejemplo de esto se vislumbró a través de la reflexión personal, pues percibimos que en ocasiones no manejamos de manera adecuada el estrés, situación que obstaculiza el trabajo en equipo, la expresión en público, además de provocar problemas de ansiedad. A esto se suma lo observado en el ámbito familiar mexicano, donde los sobrinos a veces hacen despliegues de enojo excesivo (berrinches) y los padres se muestran intolerantes de manera que se ve una poca regulación emocional de parte de ambos.

De manera general, es posible observar la estigmatización de las emociones, debido a que la educación emocional en el núcleo familiar es transmitida de padres a hijos (Goleman, 1996). Algunas carencias emocionales de los padres se transmiten a los hijos, lo cual se refuerza dentro de los demás ámbitos como el trabajo, la comunidad y hasta hace poco tiempo dentro de las escuelas. Al respecto de esto último, pudimos notar la virtual ausencia de la educación emocional en el ámbito escolar mexicano –al menos hasta el 2016, cuando se integró la materia educación socioemocional a la educación básica que detallaremos más adelante–, prestando especial atención a la parte curricular o formativa (SEP, 2016). Esta falta de conciencia y regulación emocional facilita el surgimiento de algunos factores de riesgo en el ámbito individual, los cuales repercuten en la vida de manera general (Bisquerra, 2003). Algunos de estos problemas pueden ser la ansiedad en ámbitos como la escuela y el trabajo, los despliegues de ira y violencia, consumo de drogas,

así como fricciones al relacionarse con los otros (Cores, 2020; Frey, Hirschstein, y Guzzo, 2000; Trinidad y Johnson, 2002).

Ahora bien, hasta hace algunos años se inició un esfuerzo por parte del Estado Mexicano para contrarrestar la falta de regulación emocional, con la integración de la asignatura “educación socioemocional” en escuelas primarias para procurar una formación integral por medio del desarrollo personal y social (Gobierno de México, 2021). Pero, estos esfuerzos son recientes, siendo introducidos con la Reforma Educativa del 2016, y en estos últimos cinco años se ha dado una aplicación gradual en las escuelas (SEP, 2016).

En una nota de la Universidad Iberoamericana se menciona que el esfuerzo de la SEP fue aplaudido por el pionero en la educación emocional, el doctor Rafael Bisquerra, quien ha publicado múltiples artículos sobre el tema. También se menciona que el verdadero reto será aplicarlo de manera eficaz (Pérez, 2017). En este sentido, el proyecto del Estado mexicano está bien enfocado en tanto se encuentra integrando a la niñez, que es una de las etapas con mayor facilidad para la obtención de aprendizajes. Pero, como menciona el experto, se necesita un mayor esfuerzo para lograr la correcta introducción de la educación emocional a la sociedad. Debido a su introducción como una materia más –con su libro de texto y su horario de clase– dentro del currículo escolar, este aprendizaje podría resultar abrumador y generar desinterés en los alumnos.

Estado del arte

El área de Educación Socioemocional implementada por la SEP (2017) se cursa en los doce grados de la educación básica. En educación preescolar y primaria está a cargo del docente, mientras que en educación secundaria recibe el nombre de Tutoría y Educación Socioemocional y se imparte por el tutor del grupo. El plan curricular asigna a la Educación Socioemocional 30 minutos a la semana en primaria, mientras que en la secundaria es una hora a la semana incorporado en el espacio curricular de Tutoría. Los propósitos generales del área de educación socioemocional son:

- Lograr el autoconocimiento a partir de la exploración de las motivaciones, pensamientos, necesidades, emociones propias, su efecto en la conducta y en los vínculos que establecen con los otros y el entorno
- Aprende a autorregular las emociones y general las destrezas necesarias para solucionar conflictos de manera pacífica
- Comprender al otro de manera empática
- Fortalecer la autoconfianza
- Aprender a escuchar y respetar las ideas de los otros
- Cultivar una actitud positiva, responsable y optimista
- Desarrollar la capacidad de resiliencia
- Minimizar la vulnerabilidad y prevenir el consumo de drogas, los embarazos no deseados, la deserción escolar, el estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia y el suicidio, entre otros (SEP, 2017).

Esta propuesta educativa no parte del diagnóstico clínico y no busca ser una herramienta interpretativa o terapéutica. Tiene como propósito proveer a los estudiantes y docentes de herramientas para trabajar en aspectos socioemocionales cruciales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar. Por lo tanto, tiene un enfoque pedagógico que busca orientar la práctica docente para impulsar la educación integral de los estudiantes y alcanzar los propósitos que van más allá de los aspectos disciplinares académicos.

Con respecto a la planeación didáctica, para trabajar cada una de las dimensiones socioemocionales y habilidades asociadas, se consideran 25 indicadores de logro por cada grado de primaria y secundaria. Por lo tanto, son 25 momentos de intervención del docente y trabajo con los estudiantes.

El área de Educación Socioemocional propone cinco dimensiones que, en conjunto, guían el enfoque pedagógico como las interacciones educativas (SEP, 2017):

- Autoconocimiento: atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, aprecio y gratitud, bienestar
- Autorregulación: Metacognición, expresión de las emociones, regulación de las emociones, autogeneración de las emociones para generar bienestar
- Autonomía: Iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, toma de decisiones y compromiso, autoeficacia
- Empatía: Bienestar y trato digno hacia otras personas, toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad, sensibilidad hacia personas o grupos que sufren de discriminación y exclusión, cuidado de seres vivos y de la naturaleza
- Colaboración: Comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia

Para esta propuesta de educación emocional se han elaborado fichas didácticas que el docente puede utilizar para orientar el trabajo semanal en el aula. Se elaboraron 25 fichas; cinco por cada dimensión. La estructura de las fichas incluye: la dimensión, habilidad, e indicador del logro al que hace referencia, el título de la ficha, el material que se va a utilizar, la descripción de la actividad y pistas para que el docente aproveche de mejor manera los recursos.

Toda intervención en este ámbito educativo precisa de la evaluación para optimizar y constatar sus resultados. Para este programa se propone una evaluación cualitativa y formativa, la cual consiste en atender los procesos de aprendizaje de los alumnos, apoyar y realimentar los conocimientos, habilidades y actitudes, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos.

Las técnicas e instrumentos de evaluación son (SEP, 2017):

- Las guías de observación: permiten tomar registro de situaciones individuales y grupales que serán descriptivos y anecdóticos, para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje
- La escala de valoración: que permite ponderar los indicadores de logro de los aprendizajes alcanzados
- La evaluación de esta área puede beneficiarse con la entrega de portafolios que reporten el tipo de actividad realizada, junto con algunos logros más significados alcanzados, sea a nivel grupal o individual

Existen algunas aplicaciones de la educación emocional en NN de casa hogar. Hay un modelo aplicado por el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (comúnmente conocido como DIF) a las casas hogar de adolescentes varones, donde se realizan “macroesfuerzos” que pretenden promover las competencias emocionales a partir de actividades sociales y deportivas (DGPAS, 2014). Esto no es una educación emocional como tal, aunque si se mencionan las competencias emocionales. Este modelo está pensado para adolescentes, lo cual incluye actividades sociales y deportivas para su realización. Pudimos notar que el esfuerzo está dirigido hacia una población en particular, lo cual permite reflexionar acerca de los motivos por los cuales no hay esfuerzos parecidos en la población infantil.

Para las adolescentes femeninas, el modelo de atención psicológica institucional observado establece algunos objetivos como la “recuperación de la autoestima”, autoconciencia, actitud positiva ante la vida, entre otros. Por la parte social pretende desarrollar un espíritu crítico y creativo, conciencia social, etc. (SNDIF, 2002). Este esfuerzo no plantea una educación emocional y, por la parte de la aplicación, parece ser por medio de la atención psicológica y no de otro tipo de actividades –como podrían ser las lúdicas– a una población femenina de entre 6 y 19 años.

Algunos esfuerzos no gubernamentales son aplicados en casas hogar para niñas de edad escolar (que sepan leer y escribir), o de 9 a 12 años, donde el objetivo fueron las habilidades sociales y el desarrollo socioemocional por medio de la danza

(Mijares, 2016; Monterrubio, 2018). No se observa un enfoque en las competencias emocionales o en la educación emocional, y al ser niñas mayores la actividad propuesta es cultural: un tipo de danza con base en la arteterapia.

Planteamiento del problema

En consecuencia, el problema observado es la ausencia de educación emocional, en general dentro de la población mexicana, y en particular en NN, sobre todo aquellos que viven en casas hogar. Esta percepción se construyó a partir de las siguientes cuestiones: hay educación emocional en las escuelas, pero es un esfuerzo reciente, dentro de las casas hogar del gobierno se enfocan en el fortalecimiento de competencias para la vida y existen algunos trabajos sobre la aplicación de la danza a grupos vulnerables para desarrollar habilidades sociales, pero ningún esfuerzo enfocado a la niñez de manera general.

No se observan esfuerzos institucionales en los que el juego sea utilizado como herramienta para la educación emocional con NN de casa hogar en un rango de edad entre seis y doce años. Aunado a esto, el tipo de actividades y la división del género nos muestra una tendencia a mantener la estructura patriarcal dando a varones actividades deportivas como el fútbol y a las niñas actividades de danza o *ballet* que están esquematizadas. Por ello, consideramos un área de oportunidad basada en el trabajo con la niñez e integrando a NN con juegos que favorezcan la equidad de género y el respeto además de contribuir a la educación emocional.

Debido a que la interacción de los sujetos de la sociedad está mediada por las respuestas emocionales que tengan (Goleman, 1996), es de suma importancia que exista una educación emocional en la población, desarrollando competencias emocionales que son necesarias para un bienestar psicosocial. Estos aprendizajes son cruciales en la niñez ya que es la etapa formativa donde se van construyendo las bases significativas para los futuros adultos. Por esa razón es importante trabajar complementariamente las emociones con NN, y no solo una educación académica.

Por último, dentro de las casas hogar, NN tienen ciertas carencias psicológicas, emocionales y afectivas que repercuten en su desarrollo y que no

pueden ser atendidas de la mejor manera debido a la cantidad de integrantes dentro de la institución con respecto a los cuidadores y voluntarios que tienen.

Por todo lo expuesto anteriormente, la educación emocional en NN de casa hogar es importante para que los sujetos puedan enfrentarse adecuadamente a las situaciones del entorno social. Nuestra propuesta de trabajo es la construcción de un programa enfocado al desarrollo de competencias emocionales por medio del juego aplicable a NN de casa hogar, en un rango de edad de 6 a 12 años, que contribuya al fomento de la educación emocional de nuestro país.

Pregunta de investigación

¿La educación emocional por medio del juego fortalece el desarrollo psicosocial de niñas que viven en casa hogar?

Objetivo general:

Desarrollar un dispositivo de intervención de educación emocional que permita fomentar habilidades psicosociales mediante una estrategia de juego, para niñas de 6 a 12 años en la casa hogar Amparo.

Objetivos específicos:

- ψ Diseñar y realizar actividades basadas en cuatro competencias emocionales que permita a las niñas de la casa hogar Amparo fomentar la conciencia y regulación emocional, la autogestión y los vínculos sociales.
- ψ Llevar a cabo las actividades del dispositivo de intervención mediante una estrategia de juego semi dirigido en cada una de las sesiones con las niñas.
- ψ Evaluar la contribución del dispositivo de intervención de educación emocional en el grupo de niñas de 6 a 12 años de la casa hogar Amparo.

Capítulo II. Marco teórico-conceptual

Educación emocional

El término “educación emocional” apareció por primera vez en el año 1966 de mano de la revista *Journal of Emotional Education*, y se concebía como la aplicación educativa de los principios de la terapia racional-emotiva, la cual, a grandes rasgos, da las pautas para controlar los pensamientos irracionales que muchas veces tenemos y que, de alguna manera, entorpecen nuestro bienestar emocional, llevándonos a tomar malas decisiones. En la actualidad, la educación emocional es un concepto basado en dos ejes: por un lado, la inteligencia emocional, y por otro lado las competencias emocionales o socioemocionales (Pérez-González y Pena, 2011).

Las “competencias” surgieron en el terreno profesional, y después se adoptó en el ámbito educativo. La idea de acoger el concepto de competencias en la pedagogía nació en 1996 a partir del trabajo de Delors (1996), quien propone un cambio pedagógico en el que la educación se estructure con base en cuatro pilares fundamentales de conocimiento: aprender a conocer –es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión–, aprender a hacer –para poder influir sobre el propio entorno–, aprender a vivir juntos –para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas– y, por último, aprender a ser –un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Delors es quien introdujo los conceptos que más tarde serán considerados los principales elementos que integran el concepto de competencias: el saber, saber hacer y el saber ser (Delors 1996, p, 91).

Para comprender este concepto –fundamental en nuestra investigación– se hizo una búsqueda de diferentes autores que explicaran el tema. La revisión de literatura arrojó que gran parte de los estudios sobre las competencias emocionales parten de la obra de Bisquerra (2003, 2006, 2010, 2016). A continuación, se muestran de manera resumida las definiciones de cada autor y, por último, aquellas que utilizamos para esta investigación.

López (2005, p.156) conceptualiza a la educación emocional como la validación de las emociones, la empatía con los demás y la ayuda a la identificación

y nombramiento de las emociones que se están sintiendo, limitar, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas. La educación de las emociones tiene que servir de puente para aproximar lo que queremos ser, desde un punto de vista ético, y lo que somos, desde un punto de vista biológico.

De acuerdo con López (2005), los contenidos de la educación emocional son:

- Conciencia emocional (p. 157): toma de conciencia del propio estado emocional y manifestarlo mediante el lenguaje verbal y/o no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás
- Regulación emocional (p. 157): capacidad de regulación de los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones
- Autoestima (p. 158): forma de evaluarnos a nosotros mismos. La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso necesario para el desarrollo de la empatía. En estas edades NN empiezan a conocerse a sí mismos con la ayuda de los demás y su aceptación contribuye en su propia autoestima
- Habilidades socioemocionales (p.158): reconocimiento de los sentimientos y las emociones de los demás, ayudar a otras personas a sentirse bien, desarrollar la empatía, mantener unas buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de una forma positiva, etc.)
- Habilidades de vida (p.158): experimentación de bienestar en las cosas que se realizan diariamente en la escuela, en el tiempo libre, con los amigos, en la familia y en las actividades sociales.

Para Rodríguez (2019, p. 36) la educación emocional es un proceso vital, continuo y global que permite desarrollar las capacidades innatas para reconocer y manejar las emociones, resolver conflictos y establecer relaciones positivas con los demás; se inicia en el hogar a través del ejemplo ofreciéndole a NN guías para que pueda conocer, entender y manejar sus emociones, dejándolas fluir y aceptándolas,

pero teniendo en cuenta que el ser humano no puede volverse esclavo de las mismas. El autor propone el desarrollo de “competencias transversales o genéricas” que se aplican en múltiples situaciones de la vida, tales como el respeto, la tolerancia, autonomía, autoestima, etc.

Para Steiner y Perry (1997), la educación emocional se concentra en el desarrollo de tres capacidades consideradas básicas para el bienestar con uno mismo y con los demás. En palabras de estos autores, “comprender las emociones propias, la capacidad de expresarlas productivamente y la capacidad para sentir empatía y escuchar a los demás” (1997, p. 27).

Vivas (2003, p.8) dice que la educación emocional ha de entenderse como un elemento imprescindible para la promoción de una personalidad integral. Esta persigue los siguientes objetivos generales: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. Identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad de regular las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, y desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás.

Barrios-Tao y Peña Rodríguez (2019) destacan que la educación emocional traza desafíos, no solo por la conceptualización sobre la educabilidad de las emociones y los indicadores para su evaluación, sino también por las preocupaciones acerca de la competitividad, el mercadeo y la medición de sus resultados formativos. Mencionan que la responsabilidad de la educación emocional debe trascender la relación profesor-estudiante, el desarrollo de habilidades o competencias socioemocionales y el supuesto fortalecimiento de una inteligencia emocional para orientarse a desarrollo integral en la formación, expresión y comunicación de las experiencias emocionales de los actores educativos. De esta manera, el cuidado de los ambientes que permitan desarrollar mejores episodios emocionales en escenarios y espacios temporales adecuados se integra en las agendas de todos los responsables institucionales en todos los niveles (Barrios-Tao y Peña Rodríguez, 2019, p. 501).

Gómez Cardona (2017, p.179) define a la educación emocional como un

proceso formativo que ayuda al desarrollo de las emociones y que va de la mano con los logros y aprendizajes cognitivos del ser humano y de su personalidad de manera integral, con el fin de que el sujeto pueda asumir de mejor manera las diferentes situaciones en que nos pone la vida cotidiana, buscando alcanzar el bienestar personal y social.

La educación inicial debe incluir contenidos educativos que se centren en el desarrollo de las capacidades de NN. Por un lado, se debe prestar atención a todas aquellas capacidades que se relacionan con los aprendizajes tradicionales y potencian lo cognitivo. Por otro lado, y no menos importante, la educación inicial debe ocuparse de aquellas capacidades que posibiliten la interacción de NN en el mundo como seres sociales: promoción de la autonomía, participación en el mundo social y cultural, vínculos afectivos, y todo aquello que configura el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida (Gómez, 2017, p. 182).

Por último, Bisquerra (2003; 2006; 2010; 2016) dice que la educación emocional es un aprendizaje de ciertas habilidades o competencias emocionales que contribuyen al óptimo desarrollo de toda la vida de los sujetos. “Es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a las necesidades sociales que están desatendidas en las materias académicas ordinarias” (Bisquerra, 2010, p. 157). La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital; no se limita a la educación formal, sino que se extiende a los medios socio-comunitarios y a las organizaciones. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida.

Estas competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En estas competencias, consideradas básicas para la vida, “se integran *el saber*, *el saber hacer* y *el saber ser*; son el complemento de las competencias laborales o aquellas que se adquieren en la escuela y son consideradas importantes en cuanto a la empleabilidad” (Bisquerra, 2003, p.21).

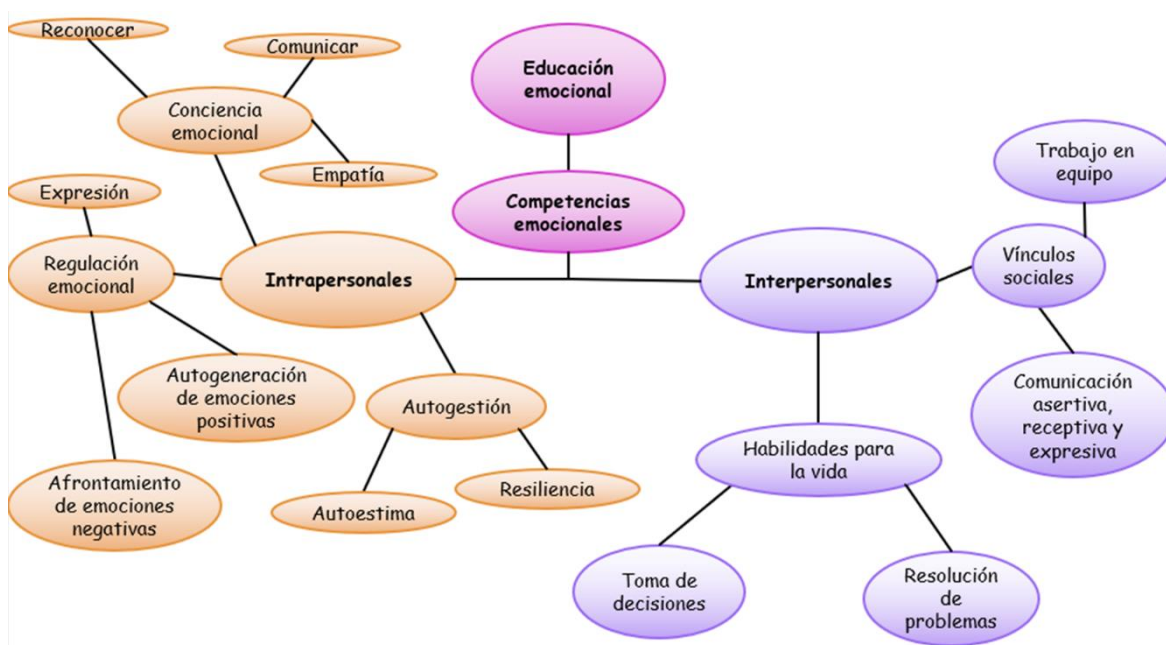
Se distinguen dos bloques de competencias (Bisquerra 2010):

- Las **intrapersonales**: aquellos conocimientos que se adquieren para sí mismos. El primero de estos es la **conciencia emocional**, que se define como la capacidad de tomar conciencia y poder nombrar las

propias emociones y a su vez captar correctamente las emociones de los demás, tanto física como verbalmente. Luego **la regulación emocional**, que es la capacidad de regular nuestras emociones de manera adecuada, aceptando nuestras emociones y expresarlas a los demás con claridad, así como poder afrontar las emociones desagradables y autogenerarnos emociones agradables. Por último, la **autogestión personal**, que se refiere a tener un amor y respeto por sí mismo, por el entorno y a tener resiliencia y actitud positiva hacia la vida.

- Las **interpersonales**: importantes para convivir con los demás. Dentro de estos conocimientos se pueden dividir, por un lado, en **vínculos sociales**, para trabajar la empatía, la comunicación asertiva, receptiva y expresiva de ideas, necesidades y emociones, así como el trabajo en equipo. Por otro lado, están las **habilidades para la vida**, para trabajar la negociación, capacidad de resolver problema y de tomar decisiones.

Figura 1. Componentes de la educación emocional



Fuente: elaboración de las autoras con base en Bisquerra (2010).

Las emociones

A pesar de que el ser humano es un sujeto emocional, persiste una connotación social negativa en torno a las emociones, por lo que no está acostumbrado a conocer, expresar y regular sus propias emociones. La razón por la cual las emociones no son “bien vistas” es debido a que la corriente positivista del pensamiento comenzó a “dividir y clasificar lo objetivo y lo subjetivo, lo femenino y lo masculino, lo activo y lo pasivo y la razón y la emoción” (Bolaños, 2015, p.180). Esta clasificación dio como resultado la relación entre las emociones y lo subjetivo, lo pasivo y lo femenino, por lo que, al no estar dentro de la razón, están catalogadas como algo inútil dentro del pensamiento moderno (Bolaños, 2015).

Esta carga ideológica, dominante en la mayoría de la población, construyó la masculinidad a partir de la no expresión de las emociones y, a su vez, del sentimentalismo y de la expresión desbordada como símbolo de la feminidad (Bolaños, 2015). De igual manera, dentro del núcleo familiar se censuró la expresión emocional porque no es racional. A NN se les pidió esconder o no manifestar sus emociones como el enojo o el temor, que oculten sus celos o incluso su sexualidad, pero no se les enseña alguna manera de gestión (Craig y Baucum, 2001). Los padres piden contener emociones, principalmente porque estas emociones son consideradas negativas, y las personas que las expresan son percibidas como enojonas, cobardes y miedosas. A consecuencia de esto, cuando NN llegan a la adolescencia les cuesta más trabajo identificar sus emociones, manejarlas adecuadamente y expresarlas, para continuar con esta deficiencia en la vida adulta (Cemefi, 2020).

Como lo mencionamos anteriormente, la teoría psicopedagógica de Bisquerra define a la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una perturbación que predispone a la acción, se activan como respuesta a un acontecimiento interno, por ejemplo, el reflejo del asco a un olor desagradable o externo, como un pensamiento con respecto a un evento o acontecimiento. Los acontecimientos activantes pueden ser los hechos, las cosas, lugares, animales, personas y en general cualquier interacción con el sujeto (Bisquerra, 2010).

Según Arnold (1960), hay un mecanismo innato que valora cualquier estímulo que el sujeto percibe con los sentidos. Es como realizar una evaluación automática de un acontecimiento y pensar cómo afectará a la supervivencia o el bienestar del sujeto, si el resultado de esa evaluación es que puede verse afectado, se activa la reacción emocional. Esta evaluación puede ser consciente o inconsciente, debido a su velocidad, aunque se haga de manera consciente casi es imperceptible por lo cual se denomina valoración primaria. Se puede hacer una valoración positiva si el evento se entiende como un progreso hacia los objetivos y el bienestar, o negativa si los acontecimientos se toman como un obstáculo o un peligro para el sujeto.

En la evaluación de los sucesos que dan pie a las emociones influyen factores como: significado personal del acontecimiento, además de “la atribución causal, las habilidades de afrontamiento con las que cuenta el sujeto, experiencia previa, aprendizaje, contexto, entre otras” (Bisquerra, 2010, p. 17). En la valoración pueden influir los antecedentes del sujeto como su personalidad y el ambiente del evento, girando en torno a lo que le conviene o a su bienestar. La aportación de la teoría psicopedagógica es que se puede aprender a valorar los acontecimientos para disminuir el impacto negativo que se puede ocasionar (Bisquerra, 2010). Las emociones pueden predisponer a un comportamiento determinado, el cual puede variar entre enfrentar o huir de las situaciones que produjeron la emoción y son los comportamientos básicos para asegurar la supervivencia. La lucha surge cuando se está en condiciones de hacer frente a la amenaza, respondiendo a la ira, o por el contrario de huir si no se tienen las posibilidades de enfrentar respondiendo al miedo.

Hay tres partes que componen la emoción: la neurofisiológica, conductual y cognitiva. La parte neurofisiológica engloba todas las respuestas físicas que el sujeto no puede controlar como la sudoración, la taquicardia, secreciones hormonales, respiración, etc. La parte conductual se puede entender a partir de la observación del comportamiento que permite inferir el tipo de emociones que estamos experimentando, como por ejemplo las expresiones faciales, el lenguaje corporal y tono de voz. En el aspecto cognitivo esto es denominado como

“sentimiento”. Para distinguir el componente neurofisiológico de la parte cognitiva, a veces se emplea el término emoción para describir el estado corporal y se reserva el término de sentimiento para aludir a la sensación consciente o cognitiva (Bisquerra 2010).

Bisquerra distingue entre procesamiento emocional, experiencia emocional, y expresión emocional. El procesamiento emocional es un fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no se es consciente, que se activa a partir de la valoración automática, y que coincide con el componente psicofisiológico. El efecto es la experiencia emocional, de la cual sí se es consciente y coincide con el componente cognitivo, aunado a que es la toma de conciencia de la reacción psicofisiológica y cognitiva que acontece en una emoción. La expresión emocional es la manifestación externa de la emoción, lo cual se produce a través de la comunicación verbal y no verbal, como la expresión de la cara. Coincide con el componente conductual. La experiencia emocional predispone a la acción; pero la acción subsiguiente ya no forma parte de la emoción. Por ejemplo, el miedo predispone a huir; la ira predispone a atacar. Pero, la huida o el ataque ya no forman parte de la emoción (Bisquerra, 2010, p. 21).

El autor citado hace también una distinción entre emociones y estados de ánimo. Las emociones se caracterizan por su brevedad, duran de unos segundos hasta unos días, a diferencias de los sentimientos o los estados de ánimo que pueden durar meses. Un sentimiento es una emoción hecha consciente, inicia con una emoción, pero se alimenta de los pensamientos y puede durar mucho más y puede usarse como sinónimo, el afecto. Los estados de ánimo o el humor, no tiene un evento que lo provoque necesariamente y son de menor intensidad y de más larga duración que las emociones (bisquerra 2010, p.22).

Por último, la clasificación psicopedagógica de las emociones es creada a partir de la revisión de múltiples autores y en especial la propuesta de Lazarus (1991) para ser utilizada en la educación emocional. Las positivas –para este trabajo “deseables” – “son el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos”. Dentro de la clasificación de agradables, están la alegría, el amor y la felicidad. Las emociones negativas –para este trabajo

“desagradables” –, “son el resultado de una evaluación de algún hecho desfavorable respecto a los propios objetivos. Pueden referirse a alguna amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos” (Lazarus, 1991, p. 82). Las desagradables, donde encontramos el miedo, la ira, la tristeza, el asco, la ansiedad y la vergüenza (separada de las otras por su carácter social). Las emociones ambiguas donde se encuentra la sorpresa se consideran así debido a que puede ser positiva, cuando descubres algo que consideras placentero, o negativa, como una mala noticia que no te esperabas (Bisquerra, 2010).

Niñez

Para comenzar, es necesario comprender a la “niñez” como concepto psicológico y como aquel estrato demográfico conformado por sujetos íntimamente relacionados con el entorno social. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) define la niñez como el estado y la condición de la vida de NN, a la calidad de esos años, donde se puedan cumplir sus derechos. Es una época valiosa en la que NN deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación respetando todos sus derechos (UNICEF, 2005, p.3).

Pero, esta definición no ha sido la misma a lo largo de la historia humana. La literatura identifica tres fases en la conceptualización de la niñez. La primera se dio entre los siglos XII al XIV, cuando no se tenía muy clara la diferencia entre los adultos y NN, a esta le llamaremos la fase de “adultos inacabados”. Estos últimos no eran importantes, prácticamente eran "estorbos" y, debido a esta falta de distinción, podían pasar como adultos en miniatura o algo inacabado, tenían que aprender un oficio y eran pupilos desde temprana edad, convivían con su "maestro" hasta aprender bien el oficio (Burin y Meler, 1998; Jaramillo, 2007; Narodowski, 2013).

La segunda fase, a la que denominaremos como “NN importantes”, se ubica en el siglo XVII, cuando empezó una especificidad en el concepto a partir de las actitudes femeninas de enfermeras y madres quienes manifestaron que los infantes tienen una dependencia y necesidad de protección. Cabe recordar que la familia se

convirtió en el principal productor de mano de obra debido a la revolución industrial. En este periodo se necesitaba mano de obra más especializada por lo que la familia comenzó a encargarse de que los hijos tuvieran una educación especial y los cuidados para que sobrevivieran. Fue en este momento cuando inició el mito de la madre por el pensamiento moderno, se pasó de tener muchos hijos "ignorados" a pocos, pero bien cuidados. A su vez, en esta coyuntura comenzó el movimiento de la ciencia que absorbe a la niñez como objeto de estudio, procurando una normalización escolarización y su pedagogía. NN se volvieron cuerpos heterónomos sometidos a un poder, se pensaron como objeto de obediencia y se pretendió su correcta formación en este periodo, con una buena enseñanza, buena alimentación y un carácter virtuoso lo que produce la creación de instituciones escolares (Burin y Meler, 1998; Fernández, 1993; Jaramillo, 2007; Narodowski, 2013).

La última fase se dio a finales del siglo XIX. En esta se determinó legalmente el estatus jurídico y pedagógico de estos pequeños cuerpos educables. Se comenzó la distribución de sus cuerpos a partir de criterios como la inteligencia innata, una relación entre la edad y la capacidad –permitiendo indicadores de "normalidad y anormalidad"– y, por último, la meritocracia que se encarga de premiar o castigar el desempeño individual tanto en el ámbito escolar como el familiar (Narodowski, 2013). Ya en esta última fase comenzó la construcción de la niñez como sujetos sociales y de pleno derecho, con los tratados internacionales, su supervivencia y educación se vuelven prioridad (Jaramillo, 2007; CNDH, 2020).

Partiendo de esta periodización, y comprendiendo que los conceptos responden a la estructura social, podemos definir a la niñez como el periodo de vida que abarca de los seis a los doce años, cuando el ser humano adquiere un estatus frente a la sociedad donde ingresa a la institución escuela y se espera que aprenda ciertas habilidades y conceptos para fomentar su desarrollo óptimo.

Este periodo está caracterizado, por la parte biológica, con el crecimiento del cuerpo a un ritmo más lento, presentando un aumento en la rigidez de los huesos (lo que puede provocar que sean más frágiles) y la muda de los dientes de leche a los permanentes. Tienen un mayor uso de todas las partes de su cuerpo, dominan

perfectamente la motricidad gruesa y existe una mejora considerable en las habilidades de motricidad fina, lo que permite el aprendizaje de la escritura (Craig y Baucum, 2001).

Por la parte psicológica, algunos autores han caracterizado este periodo desde diferentes teorías, para este trabajo se revisaron la cognoscitiva y las psicoanalíticas. La teoría cognoscitiva fue propuesta por Jean Piaget, epistemólogo y biólogo suizo que estudió al humano en sus primeros años de vida. En su teoría del desarrollo cognitivo de la inteligencia explica que hay etapas que caracterizan, en determinadas edades, el paso del razonamiento, en total realiza seis etapas, pero en la literatura se agrupa en cuatro estadios por su similitud entre las características que las definen.

El primer estadio es el sensoriomotor que comienza desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente; en este estadio se describe que el bebé parte de reacciones sensomotoras por esquemas establecidos debido a la herencia y que se organizarán y se adaptarán de acuerdo con una asimilación progresiva y activa desde el principio. Los bebés de cinco o seis meses agarran los objetos que ven, pero no tienen noción de permanencia, lo que significa que si se le retira de su campo visual significa que el objeto ha desaparecido. Piaget menciona que en esta etapa no hay pensamiento y termina cuando se logra el equilibrio sensoriomotor, desplazamiento vueltas, y la reversibilidad de los desplazamientos (Labinowicz, 1998; Mueller, 1965; Piaget, 2004).

Continúa el estadio preoperacional que inicia con la adquisición del lenguaje a partir del año y medio o dos, y concluye a los 7 u 8 años. La función simbólica aparece manifestada en el juego de NN con representaciones como muñeca-persona o escoba-caballito. En este periodo NN vuelven a aprender en el plano del pensamiento lo que ya había aprendido en la acción (reestructuración). Se desarrolla la imaginación con el juego simbólico donde se puede representar a otras personas, pensar escenarios de juego e imaginar acciones que no se pueden hacer en la vida real como volar o respirar bajo el agua (Labinowicz, 1998; Mueller, 1965; Piaget, 2004).

Después el estadio de operaciones concretas, que abarca de los siete a los 12 años. En este momento NN obtienen una “lógica de objetos manipulables” caracterizados por tres tipos: la lógica de clases (el sujeto puede recordar los objetos en conjuntos o tipos), la lógica de las relaciones (permite combinar o agrupar los objetos por características) y la lógica de números (puede enumerar materialmente los objetos). Por último, se da el estadio de operaciones formales donde se instala la lógica del razonamiento. Entre los doce y los quince años el ser humano se hace capaz de manejar hipótesis, razonar, situarse en el punto de vista de los demás, usar enunciados verbales (Labinowicz, 1998; Mueller, 1965; Piaget, 2004).

Con respecto a la teoría psicoanalítica, existen múltiples autores, uno de ellos, es Sigmund Freud, médico y neurólogo austriaco, llamado el “padre del psicoanálisis” y una de las figuras intelectuales más representativas del siglo XX; planteó que la sexualidad aparece desde el nacimiento y que, durante las sucesivas etapas de la infancia, diferentes zonas corporales proporcionan gratificaciones especiales a NN, pues están dotadas de una energía que busca placer, a lo que se le llama “libido”. Si estas fases son superadas podrá concebirse como sujeto y adentrarse a la cultura; si esto no ocurre, no podrá constituirse propiamente como tal (Freud, 1937-1939).

La primera fase del desarrollo psicosexual es la “oral” y tiene su origen en el periodo de la lactancia. En palabras de Freud:

El primer órgano que aparece como zona erógena y propone al alma una exigencia libidinosa es, a partir del nacimiento, la boca. Al comienzo, toda actividad anímica se acomoda de manera de procurar satisfacción a la necesidad de esta zona. Desde luego, ella sirve en primer término a la autoconservación por vía del alimento, pero no es lícito confundir fisiología con psicología. Muy temprano, en el chupeteo en que NN perseveran obstinadamente, se evidencia una necesidad de satisfacción que – si bien tiene por punto de partida la recepción de alimento y es incitada por esta – aspira a una ganancia de placer independiente de la nutrición, y que por eso puede y debe ser llamada sexual (1937-1939, pp. 151, 152).

La segunda fase es la “sádico-anal” donde “la satisfacción es buscada en la agresión y en la función excretoria” (Freud, 1937-1939, p.152). Para el NN eliminar

las heces u orines es algo normal y placentero, lo considera como una especie de "regalo" que le da al adulto. Esto se debe a que es como desprenderse de una parte de su cuerpo y entregárselo a su mamá y/o papá. Podría decirse que, para NN, sus heces le agradan ya que representan su "creación". El conflicto en esta fase es el control de esfínteres. Estas dos primeras etapas psicosexuales se centran en el autoerotismo, en las etapas siguientes aparece ya un objeto sexual externo al NN.

En la fase fálica NN entran en el Complejo de Edipo el cual desempeña un papel fundamental en la estructuración de la personalidad y en la orientación del deseo sexual. Los NN experimentan deseos amorosos y hostiles respecto a sus padres. Según Freud:

El varoncito entra en la fase edípica, inicia el quehacer manual con el pene, junto a unas fantasías simultáneas sobre algún quehacer sexual de este pene en relación con la madre, hasta que el efecto conjugado de una amenaza de castración y la visión de la falta de pene en la mujer le hacen experimentar el máximo trauma de su vida, iniciador del período de latencia con todas sus consecuencias. La niña, tras el infructuoso intento de emparejarse al varón, vivencia el discernimiento de su falta de pene o, mejor, de su inferioridad clorídea, con duraderas consecuencias para el desarrollo del carácter; y a menudo, a raíz de este primer desengaño en la rivalidad, reacciona lisa y llanamente con un primer extrañamiento de la vida sexual..." (1937-1939, pp.152,153).

Continúa la etapa de latencia, la cual inicia con el sepultamiento del complejo de Edipo y la constitución del superyó. Está caracterizada por la edificación del asco y la vergüenza. NN interiorizan lo estético y lo moral, pasan del principio de placer al principio de realidad (Freud, 1908). Este periodo se ubica entre la fase fálica y la fase genital; es considerado como una etapa en la que se detiene la evolución de la sexualidad, ya que hay una disminución de las actividades sexuales. También aparecen sentimientos como pudor y asco, se intensifica la represión, hay identificación con los padres y se dirige la pulsión sexual hacia otras actividades no sexuales como el estudio, el deporte, el arte, etc., lo que le permite a los NN adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

Sarnoff (1976) –quien se concentró en estudiar esta etapa a partir de la teoría de Freud–habla de dos fases de latencia. La primera, la "fase temprana", de los seis

a los ocho años, se caracteriza por una preocupación de NN por sí mismos. Hay una mayor capacidad de simbolización y de despliegue de recursos creativos e imaginación. La fantasía es el primer mecanismo de defensa. La segunda fase, la de la “latencia tardía”, va de los ocho a los doce años, y se caracteriza por empezar las relaciones con objetos del exterior, engrandecer ídolos que al principio pueden ser seres ficticios, y luego pasan a ser artistas o modelos. Comienzan a dejar el núcleo familiar y pertenecer a un grupo social como prioridad, también se generan personajes enemigos con los que tienen rivalidades. En esta etapa se tiene la habilidad de lograr un estado de calma, educabilidad y flexibilidad, debido al equilibrio entre las defensas y los impulsos. Durante este estado se adquiere la mayoría de los aprendizajes sociales, y NN consolidan su imagen y su relación con el mundo (Sarnoff, 1976).

En la cuarta fase psicosexual llamada “genital” la organización plena sólo se alcanza en la pubertad. Se organiza la libido en los genitales:

Así queda establecido un estado en que: 1) se conservan muchas investiduras libidinales tempranas; 2) otras son acogidas dentro de la función sexual como unos actos preparatorios, de apoyo, cuya satisfacción da por resultado el llamado «placer previo», y 3) otras aspiraciones son excluidas de la organización y son por completo sofocadas (reprimidas) o bien experimentan una aplicación diversa dentro del yo, forman rasgos de carácter, padecen sublimaciones con desplazamiento de meta. Este proceso no siempre se consume de manera impecable. Las inhibiciones en su desarrollo se presentan como las múltiples perturbaciones de la vida sexual. En tales casos han preexistido fijaciones de la libido a estados de fases más tempranas, cuya aspiración, independiente de la meta sexual normal, es designada perversión (Freud, 1937-1939, p. 153).

Después de los postulados de Freud, muchos psicoanalistas como Melanie Klein y Dolto, por mencionar algunos, retomaron la mayor parte de estos, por lo que solo se revisaron de manera general. A diferencia de los mencionados, el psicoanalista estadounidense Erik Erikson nos dice que el ser humano tiene ciertas actitudes básicas observables que clasifican el desarrollo humano en ocho fases o estadios (Erikson, 1993):

- 1) Confianza básica vs desconfianza básica.

En esta etapa, la primera relación de confianza que el bebé hace es la realización de sus necesidades (comer, dormir y secretar). El primer logro social de NN es permitir que la madre se aleje sin sentir ansiedad o enojo. Con esto hace la relación de las sensaciones internas con lo externo como los padres o las cosas que lo rodean. La ausencia de confianza básica se manifiesta en la esquizofrenia infantil. En la edad adulta la debilidad de esta confianza se muestra en las tendencias de retraimiento, como los rasgos o trastornos de personalidad esquizoides o depresivos. Es importante en terapia reestablecer la confianza a través de la verificación de las relaciones: sentidos –realidad y palabras– significados sociales. Para el psicoanálisis es importante el proceso de diferenciación adentro afuera ya que da origen a los mecanismos de defensa como la introyección (sentir algo externo como interno) y la proyección (un daño interno que se siente se atribuye al exterior como personas significativas). El desarrollo de la confianza depende de la relación materna. Como ella se encarga del cuidado sensible de sus necesidades y además genera confiabilidad dentro de su estilo de vida y cultura.

2) Autonomía vs vergüenza y duda

Después de la etapa oral y de aprender lo interno y externo, NN necesitan aprender a retener y soltar. Algunos problemas de no encontrar el balance serían obsesionarse con las cosas y tender a la repetitividad que causa una sensación de posesión, pero incorrecta. Esa falsa victoria es el modelo infantil para una neurosis compulsiva. La vergüenza es sentirse expuesto ante los demás, cuando no se está listo para ser visto. Generando deseos de desaparecer o de que nadie lo mire. NN que son expuestos a una constante vergüenza tienden a hacer cosas cuando nadie los ve, a escondidas. Lo que podría incitar a evitar a las personas, o a situaciones que impliquen miradas de juicio. La duda surge a partir del espectro de no saber qué pasa con lo que está atrás, el autor hace referencia la parte erogenada y vulnerable del trasero y el ano, ya que nadie tiene ojos en la espalda por lo que no se puede cuidar de esa parte y queda “a la voluntad de otros”. El desarrollo de la duda para el adulto se transforma en temores paranoicos de que alguien los persigue por detrás. Esta etapa es decisiva en cuestiones de amor y odio, cooperación y terquedad, libertad de autoexpresión y su supresión. El sentimiento de autocontrol

y autonomía da origen a sentimientos adaptativos, mientras que lo contrario origina la duda y la vergüenza. El sentirse autónomo en la niñez, continua hasta la vida adulta y se complementa con un sentido de justicia y de buena vida dentro de la sociedad que a su vez fomenta la justicia.

3) Iniciativa vs culpa

Esta etapa representa el proceso dentro de los seis a los doce años para resolver la crisis de industria vs inferioridad. Es decir, cuando NN comienzan a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas (tareas, trabajos en el hogar, hacer caso a indicaciones de los adultos, ser bueno en los deportes) y menciona que el hecho de completar tareas va sustituyendo poco a poco el juego. Socialmente hablando, es la etapa donde NN entran a la escuela, entienden mejor la cultura, se genera una identidad y un sentido de la división del trabajo. Pero, si no se adapta ni realiza las tareas de manera eficaz, el niño o la niña no obtiene reconocimiento y se estanca, situación que puede generar sentimientos de ser inadecuados, inútiles o inferiores (Erikson, 1993). Por esa razón es importante que NN tengan un apoyo durante el aprendizaje que les genere confianza y seguridad de sus habilidades.

4) Industria vs inferioridad

Con el periodo de latencia NN subliman la necesidad de conquistar a las personas mediante ataques directos, ahora aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas. Desarrolla un sentido de industria, o sea, se adapta a las leyes del mundo de las herramientas. Completar una situación productiva constituye una finalidad que gradualmente reemplaza al juego. En esta etapa NN reciben alguna instrucción sistemática, ya sea la escuela o el aprendizaje –por medio de un adulto– de algún oficio. El peligro en esta etapa es el sentimiento de inadecuación e inferioridad. Si se desespera de sus herramientas y habilidades, o de su posición entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y al mundo de las herramientas, regresando así a la época edípica. El desarrollo de NN depende de si la familia lo puede preparar adecuadamente para la vida escolar, evitando así ese sentido de inadecuación e inferioridad. Socialmente hablando, es la etapa donde NN entienden mejor la cultura, se genera una identidad y un sentido

de la división de trabajo. Este último es importante ya que, podría ser la oportunidad de cambiar los estereotipos del trabajo femenino y masculino, para evitar la continuación de las dependencias entre los sexos.

5) Identidad vs confusión del rol

Después del entendimiento del mundo de las herramientas, la infancia termina. Comienza la pubertad. El desarrollo corporal se ve atravesado por la madurez genital y todos los cambios hormonales que conlleva. Se preocupan por lo que parecen ser ante los demás, a diferencia de lo que ellos sienten que son. Se establecen adversarios e ídolos. La identidad ahora expuesta es la suma de las características infantiles. Es la experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con las actitudes desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas en los roles sociales (Erickson, 1993, p. 235). Confianza en la mismidad y continuidad interiores. En esta etapa puede haber una confusión del rol. Cuando hay una duda con respecto a la propia identidad sexual, es común que haya episodios delincuentes y psicóticos. Debido a esta duda sobre la identidad tanto sexual como ocupacional, los adolescentes tienden a sobre identificarse con sus ídolos al punto de perder su propia identidad, para no sentir incertidumbre. Otro aspecto que reafirma la identidad es el amor adolescente, ya que se proyecta la propia imagen difusa en la otra persona, logrando que se refleje y se aclare gradualmente. Por ello, es muy importante la conversación con la pareja y con los amigos. Por la parte social se podría sacar ventaja de esta búsqueda de identidad juvenil para atrapar a las personas en ideologías convenientes para algunos regímenes.

6) Intimidad vs aislamiento

El adulto joven que surge de la etapa anterior está listo y dispuesto para la intimidad, o la capacidad de entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y de desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos aun cuando estos pueden exigir sacrificios significativos (Erikson, 1993, p. 237). El cuerpo y el yo deben ser fuertes para resistir el temor a la pérdida yoica de situaciones como los orgasmos y las uniones sexuales, la amistad íntima, en la solidaridad de las afiliaciones estrechas, etc. La evitación de esas experiencias

debido al temor de la pérdida del yo puede llevar a un profundo sentido de aislamiento y una consiguiente auto absorción. La contraparte de la intimidad es el distanciamiento, la disposición de aislar y destruir aquello amenazante para la persona desarrolla prejuicios que –más maduros que los rechazos adolescentes– establecen una diferencia entre lo familiar y lo ajeno (racismo y discriminación).

7) Generatividad vs estancamiento

La generatividad es la necesidad de preocuparse por guiar a la nueva generación. Constituye una etapa esencial en el desarrollo psicosexual y psicosocial. Cuando este sentimiento falta por completo, tiene una regresión obsesiva a la pseudointimidad, generando así un sentimiento de estancamiento y empobrecimiento personal. Responde a cuestiones sociales y culturales.

8) Integridad del yo vs desesperación

Para lograr la integridad del yo es necesario que el individuo haya madurado y cuidado de personas y cosas, se haya adaptado a los triunfos y derrotas que vienen con generar humanos, productos o conocimiento. La aceptación del propio y único ciclo de vida. La integridad yoica implica una integración emocional que permite la participación por consentimiento, así como la aceptación de la responsabilidad del liderazgo (Erikson, 1993, p.242). La falta o pérdida de esta integridad yoica es el temor a la muerte, no se acepta el único ciclo de vida como lo esencial de esta. La desesperación aparece ya que se piensa que el tiempo es corto, remordimiento e indecisión aparecen por la falta de tiempo para tomar otras vías. La relación entre la integridad adulta y la confianza infantil es que NN sanos no temerán a la vida si sus mayores tienen la integridad necesaria como para no temer a la muerte (p. 243).

Como consideraciones finales para este esquema de desarrollo, Erikson dice “en vista de los posibles peligros inherentes a la prolongada infancia del hombre, conviene volver a examinar las primeras etapas de la vida y las posibilidades de guiar a los jóvenes mientras aún lo son” (1993, p. 232).

A partir de estas teorías podemos ubicar a la población de esta investigación en el estadio de las operaciones concretas –caracterizada por la adquisición de la lógica de objetos manipulables– a partir de la teoría cognoscitiva. Visto desde el

psicoanálisis, esta etapa se llama latencia, donde se caracteriza la educabilidad y la integración con pares, la adquisición de normas morales y sociales. Por parte de la teoría “eriksoniana”, este periodo se caracteriza por la obtención de reconocimiento mediante la producción de cosas (tareas, trabajos en el hogar, hacer caso a indicaciones de los adultos, ser bueno en los deportes). Socialmente hablando, es la etapa donde NN entran a la escuela, entienden mejor la cultura, se genera una identidad y un sentido de la división del trabajo.

Infancia institucionalizada

Todo lo descrito anteriormente es para el caso de la niñez en general, pero ¿qué pasa con NN que se encuentran dentro de una institución total como las casas hogar? Estos sujetos –quienes son la población de nuestro trabajo de investigación– se encuentran involucrados en el marco de relaciones de poder. Las instituciones totales como las casas hogar tienen historia; comenzaron en Europa debido a la religión, pues en estas se procuraron una asistencia a los desvalidos, práctica que se extendió a las colonias en América (Galindo, 2015). Con la modernidad, se empezó a descentralizar la religión y los diferentes Estados se ocuparon de estas prácticas.

Un ejemplo de esto es lo que menciona Donzelot (1979), quien relata que a mediados del siglo XVIII los médicos y algunos grupos dentro del Estado francés cuestionaban las costumbres educativas de su tiempo y denunciaban tres hábitos nocivos generadores de empobrecimiento de la nación y marchitamiento de su élite: la práctica de los orfanatos, la educación de los niños por nodrizas domésticas y la educación artificial de los niños ricos.

Enfocándonos en el caso de los orfanatos, el autor menciona que en ese tiempo se reprochaban las altas tasas de mortalidad de los menores que estos recogían, debido a que el 90% moría antes de que el Estado haya podido “sacar provecho” de esas fuerzas que le había costado mantener durante la infancia y la adolescencia (Donzelot, 1979). Por lo tanto, eran destinados a las tareas nacionales como la milicia, pues se creía que al vivir en orfanatos no le tenían miedo a la muerte ni al peligro, ya que fueron educados con esos sentimientos. Al carecer de vínculos

familiares no habría sentimientos de amor y ternura que pudieran distraerlos. Los NN huérfanos eran simplemente vistos como una inversión, como algo a lo que se tenía que sacar provecho.

Después, con la publicación de los derechos de NN, los países que firmaron los tratados internacionales se ven obligados a procurar un bienestar y asegurar la subsistencia de NN hasta los 18 años (UNICEF, 2021). Por esto, los Estados están obligados a invertir en la subsistencia de estos niños y procurar que, de alguna manera, reditúe esa inversión.

En la actualidad, la situación de los NN en general y los que se encuentran dentro de las casas hogar u orfanatos no ha cambiado tanto debido a que son vistos como una inversión económica, productora de una determinada rentabilidad ya que tienen deudas económicas y afectivas con sus padres y con el Estado, ya que se “gasta” en su educación solo para que en el futuro esos adultos bien formados sirvan y trabajen en función de los que se les fue dado al principio (Burman, 2013). Algunas de las prácticas para que reditúen es cuando se usa a NN de casa hogar como símbolos de compasión, con el objetivo de generar sentimientos, ya que estos son buenos para generar ganancias. La mercantilización de la infancia es un negocio para las ahora “buenas empresas” (Bustelo, 2007). Por esa razón, vemos a los bancos o a las grandes corporaciones haciendo promoción con ellos, de esta forma se busca hacer una “buena obra” y al mismo tiempo mejorar su imagen. Otro ejemplo es cuando las grandes empresas promocionan la adquisición de determinada marca y que parte de las ganancias serán destinadas a albergues o para NN pobres.

Es importante mencionar que muchos de los NN ubicados en estas instituciones no son huérfanos, vienen de familias muy pobres y estas los integran en orfanatos para que les den una mejor educación y bienestar, o son rescatados del maltrato y violencia familiar esperando un mejor trato. Pero, en la mayoría de los casos no sucede así, pues son utilizados para lucrar con ellos como sostén de sentimientos para generar compasión. Tal es el caso de Camboya, un Estado asiático donde falsos orfanatos son ubicados en zonas turísticas ya que son vistos

como máquinas de hacer dinero, pues muchos donantes extranjeros con buenas intenciones dan apoyo financiero (Villadiego, 2017).

Debemos reconocer que organizaciones religiosas u organizaciones no gubernamentales, mayormente extranjeras, pretenden hacer un bien creando casas hogar. Pero, en otros casos como el antes dicho, se trata solamente de un negocio en el cual se mueve mucho dinero. En todo caso, es responsabilidad también del gobierno garantizar el derecho de NN a la familia e impedir que crezcan en estas instituciones, puesto que, como lo menciona Bergua (2018), la permanencia a largo plazo genera daños emocionales y cognitivos que pueden llegar a ser irreversibles en razón de que NN no cuentan con la atención individualizada que requieren.

Entonces, y continuando con la idea de Burman (2013), NN de casa hogar tendrán deudas simbólicas con el gobierno, o al menos representan ser una inversión más pesada que en NN que viven con sus padres. Es probable que estar en una institución total sea un recordatorio constante de que son una inversión o una “carga” para el Estado.

Por lo tanto, las y los NN se encuentran en esa dicotomía de inclusión/exclusión, y en la que, por un lado, hay estrategias de políticas públicas, hay una regulación jurídica, y hay dinero para ellos, pero, por otro lado, permanecen excluidos porque son desechables. Tal como lo menciona Ruiz (2019, citado por Domínguez, Pizano y Silva, 2019): “¿a quién le importan? ¿quién va a reclamar por ellos? Son niños invisibles, no tienen una figura que pueda reclamar sus derechos y entonces son cuerpos humanos con potencial de ser utilizados, de la manera en que se desee”.

A partir de lo planteado por Narodowsky (2013), se dice que niñas niños y adolescentes (NNA) están perdiendo su lugar por una infancia hiperrealizada, donde las tecnologías les permiten acceder a la información y eliminar la jerarquía del que sabe más, con respecto a los adultos. Pero con NNA de casa hogar no pasa esto, ya que al estar bajo la tutela del Estado se priorizan sus necesidades básicas, y no se tiene la economía suficiente para otorgarle a cada uno un celular o acceso a las computadoras. El poder de los cuidadores sobre la niñez se mantiene debido a la posición jerárquica del que sabe más en razón de que NN no tienen acceso a

la información, al menos no de manera tan inmediata como los hijos de familias con una economía que permita tener internet, celulares o computadoras.

De igual modo, el autor citado menciona las infancias desrealizadas donde pensamos que también aborda el tema de los niños de casa hogar. Son NN quienes, desde temprana edad, trabajan, viven en la calle, o sufren de violencia y tienen una “autonomía obligada”. Debido a estos problemas, los sujetos que los viven no están infantilizados y no se les quiere reconocer ya que generan sentimientos de fracaso como adultos, lo que ocasiona que ya no se busque corregir, cuidar y educarlos sino marginar, enjuiciar y aislar para deshacerse de ellos (Narodowski, 2013). A partir de esto, podemos pensar que es lo mismo con la niñez que se vive en las casas hogar, se siente cierta culpa o que hubo un fallo de la sociedad cuando pensamos en esos niños por lo que es mejor ignorarlos, no pensar mucho en ellos.

También podemos hablar de las implicaciones de estar en una institución total como la casa hogar manifestadas en los cuerpos de NN. Se ejerce un poder institucional cuando se está a cargo de absolutamente todo en la vida de los niños, desde donde duermen, cuando se levantan, que pueden comer y hacer durante el día bajo un horario estricto y, por último, no poder salir de la institución. De alguna manera pierden la libertad de decidir a qué hora dormir o cuándo comer si es que tienen hambre, etc. Esa falta de decisión que tienen los “menores de edad” es más notoria en una casa hogar. No les dan los cuidados, la atención individualizada que requieren, ni la oportunidad de socialización.

Con instituciones totales nos referimos a aquellas en donde residen individuos en situaciones parecidas, y comparten una rutina establecida por la institución, por un periodo considerable de tiempo o de manera permanente (Goffman, 2003 p.202). En estos lugares es difícil generar relaciones de confianza y seguridad, además la condición de internación permite dictar una condena de castigo-corrección o disciplinamiento por la condición de encierro (Foucault, 1991).

El Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia en México (comúnmente conocido como DIF) ha desarrollado diversos programas de atención dirigido a NN que son o fueron víctimas de maltrato, orfandad, ya sea parcial o total, abandono y rechazo. Una de estas modalidades es la Asistencia Integral de Menores que

operan el Programa Institucional Protección y Asistencia a Población en Desamparo. Para esta atención se cuenta con las casas hogar (DIF, 2002). La población de la casa hogar está integrada por NNA que han sido abandonados, que sufrieron violencia, maltrato o abusos por parte de la familia o ésta es incapaz del cuidado de ellos por pobreza, enfermedades físicas, mentales o adicciones (Palummo, 2013).

La institucionalización solo resuelve el problema de la manutención, pero deja de lado la integración social, la adquisición de figuras de amor y seguridad. Al no estar cubiertas, estas carencias generan problemas emocionales en NN a lo largo de toda su vida (Peres, 2008). Algunos de estos problemas pueden ser la ansiedad en ámbitos como la escuela y el trabajo, los despliegues de ira y violencia, consumo de drogas, así como fricciones al relacionarse con los otros (Cores, 2020; Frey, Hirschstein, y Guzzo, 2000; Trinidad y Johnson, 2002). El desarrollo de NN puede ser atrasado por una institucionalización temprana, “por cada tres meses que NN residen en una institución pierden un mes de desarrollo” (Williamson y Greenberg, 2010).

NN que habitan en casas hogar muchas veces si tienen padres, pero estos no tienen habilidades para educarlos y darles los cuidados necesarios, ya que pueden ser violentos, adictos o sin recursos económicos para criarlos. Este tipo de ambientes son perjudiciales para NN, pues muchas veces son rescatados de algún tipo de violencia ejercida por algún miembro de su familia. La violencia familiar puede ser desde lo más grave, como una violación o mutilaciones, hasta el rechazo o negar sutilmente el afecto, lo que ocasiona un desequilibrio emocional en ellos (Peres, 2008).

A partir de lo expresado por la Organización Mundial de la Salud acerca del maltrato a menores, se puede dividir la violencia en cinco tipos (OMS, 2021):

- ψ Física: producida por golpes con las manos o con objetos, disciplinamiento y ejercicio de autoridad rudos y la explotación laboral o de trabajos forzados, que pueden generar en la víctima sentimientos de rencor o culpa,
- ψ Verbal: hablándole a NN con gritos, groserías y amenazas constantes que pueden generar problemas de autoestima y depresión o ansiedad,

- ψ Psicológica: con burlas, discriminación, negación de cariño, decir que no fue un hijo deseado, humillar que generan una tendencia a repetir estas conductas con otros,
- ψ Negligencia: abandono total o parcial de NN, descuido de sus necesidades básicas ya sea por momentos o de manera general;
- ψ Sexual: se considera abuso sexual cuando NNA participa en actividades sexuales que aún no comprende de manera integral y por lo tanto no puede dar un consentimiento responsable.

De manera general todos estos tipos de violencia pueden generar en NN muchos problemas físicos, emocionales y psicológicos, como depresión, ansiedad, baja autoestima, *bullying*, dificultad para relacionarse con otros, problemas de comunicación y falta de regulación emocional como despliegues de ira o berrinches. Siguiendo con el tema, cuando NN no tienen padres, no cuentan con estas primeras figuras que orienten su aprendizaje, y dentro de la institución no hay una atención más específica por la cantidad de NN que hay con relación a los encargados, por lo que no se les atiende adecuadamente en la cuestión emocional.

Teorías sobre el juego

Pasaremos ahora a la herramienta de nuestra investigación: el juego. Si nos remontamos a los orígenes del ser humano, se puede ver que el juego ha estado presente tanto tiempo como lo ha estado la humanidad. Las antiguas civilizaciones nos dejaron restos de lo que eran sus juguetes, vestigios del antiguo ajedrez o dominó, muñecas y canicas (Delgado, 2011). Debido a que el juego está ligado al origen del ser humano –así como otras actividades propias del mismo el arte o la expresión– también ha habido múltiples enunciaciones para nombrar y describir esta actividad a través del tiempo.

En el siglo XIX surgen las primeras teorías formales sobre el juego. La teoría del recreo de Schiller (1801) considera al juego como un placer o descanso relacionado al exceso de energía, por lo que está íntimamente ligado a las actividades estéticas. De igual manera Herber Spencer (1855) menciona que el objetivo del juego es liberar la energía que se tiene de sobra, tendiendo hacia el

placer de hacer algo, y dice que no todas las especies gastan su energía de sobra de la misma manera (perspectiva evolucionista). De igual manera, Spencer define al juego como el camino para conducir los instintos de NN. Lazarus (1883) propone que el juego es una compensación o distracción, después de realizar actividades fatigosas, es un tipo de descanso (Delgado, 2011; Venegas, García, y Venegas, 2018).

En contraste, Wundt (1887) propone al juego como una manera que tienen NN de emplear sus fuerzas a manera de prácticas para después cuando sean adultos se pueda aplicar esa energía en el trabajo, contextualiza al juego en los inicios del capitalismo, con las ideas de la revolución industrial. Por último, Gross propone su teoría pragmática y del pre-ejercicio (1889) donde sostiene que el juego es una manera de practicar las destrezas, conductas y habilidades que serán de utilidad en la vida adulta, y es una predisposición del ser humano a mantenerse activo y una manera primordial de aprendizaje en NN (Venegas, García y Venegas, 2018).

Después, en el siglo XIX surgieron otras teorías para explicar el juego, la primera de ellas es teoría antropológica de Hall (1894) que consideraba la existencia del juego a partir de la influencia de las generaciones pasadas, recreando las actividades de toda la evolución de nuestra especie y que ahora ya no se utilizan, como trepar, arrastrarse por el suelo, esconderse, etc. La teoría catártica de Carr (1925) explica que el juego es una actividad que permite descargar algunos instintos en la irrealidad, lo que permite que sea un espacio seguro, también sirve como simulador de situaciones con consecuencias para poder educar y generar buenos hábitos.

La “teoría de la ficción” de Claparède (1934) define al juego como la actitud del individuo ante la realidad, es la representación que hacen NN de la realidad y su modo de actuar ante ella. Puede ser el espacio donde cumplir deseos que en la realidad serían difíciles de satisfacer. La teoría general del juego de Buytendijk (1935) define el juego a partir de la infancia, ya que es la actividad característica de ese período. Esto permite expresar conductas como movimientos sin objetivo

específico, dejarse llevar por sus estímulos y expresión de la timidez (Delgado, 2011; Venegas, García, y Venegas, 2018).

Después Freud ligó al juego con los sueños y con el deseo de satisfacer necesidades, expresión de impulsos de placer y liberación de emociones reprimidas que se proyectan desde el inconsciente. Lo considera un medio de expresión de los deseos reprimidos y de la sexualidad infantil. También propone al juego como la manera de asimilar eventos de la realidad que impactan a NN, por lo que repiten los eventos en el juego hasta poder dominarlos (Freud, 1920).

Es así que NN repiten en el juego todo lo que les ha causado impresión en la vida y se adueñan de la situación en el juego. Pero, es importante aclarar que todos sus juegos están basados en el deseo dominante en la etapa en la que se encuentran: el de ser grandes y poder actuar como los mayores. También se observa que no todo carácter displacentero de lo que han vivido se vuelve inutilizable para el juego (Freud, 1920, p. 16). Sigmund pone el ejemplo de un niño que lo llevan al doctor a revisión de la garganta o se somete a una pequeña operación, con toda certeza esta vivencia desagradable pasará a ser el contenido del próximo juego, pero la ganancia de placer sería que cuando NN intercambian la pasividad de la vivencia por la actividad de jugar, le produce a su compañero de juegos lo desagradable que a él mismo le ocurrió y así se venga de la persona (Freud, 1920, p. 17).

Piaget, por su parte, permitió comprender que el juego depende de las capacidades desarrolladas por NN en cada etapa. Para Piaget el juego es una vía de aprendizaje, ampliación de conocimientos y desarrollo de destrezas, así como la manera de integrar los pensamientos con las acciones. Él los clasifica con base en las etapas de desarrollo de la niñez (Venegas, García, y Venegas, 2018, p.11):

- El juego funcional se manifiesta durante el estadio sensoriomotor. Este tipo de juego se caracteriza por movimientos repetitivos, de construcción y manipulativos.
- El juego simbólico donde comienza a transformar algunos objetos en representaciones de otros que ya no están. Se inserta el componente de la imaginación y la ficción y NN se imaginan en otros lugares y

realizando cosas que no se podrían en la vida cotidiana. Este tipo de juego inicia en el estadio preoperacional.

- El juego de reglas inicia en el estadio de operaciones concretas, ya que las reglas se pueden asumir y entender libremente, depende de los modelos sociales que NN tengan a su alcance y la manera de jugar un juego es porque la incorporan como la única forma de jugar.
- Por último, en el estadio de las operaciones formales, se realiza un juego de reglas más complejo y con mayor intervención del lenguaje.

Según Piaget, las estructuras cognitivas se desarrollan cuando NN se relacionan con su entorno y los tipos de juegos son consecuencia de esas estructuras intelectuales. Explica tres formas que tienen NN de interactuar con su realidad, una es utilizando sus capacidades para modificar las condiciones en función de sus deseos, la otra es adaptarse a las situaciones que le rodean y por último con comportamientos adaptativos, a veces impone sus deseos y a veces el medio se impone. A partir de esto se explica el paso por los diferentes tipos de juego, primero se pasa del funcional al reglado por la asimilación funcional, que es cuando NN aprenden una acción, esta se repite para adaptarse y consolidarse, dando como resultado el juego simbólico. Posteriormente, se asimilan e integran las experiencias emocionales para formar el juego de reglas para regular la interacción entre los NN (Venegas, García, y Venegas, 2018).

Por su parte, Vygotsky en su texto *el papel del juego en el desarrollo del niño*, considera al juego como un factor básico para que NN se desarrollen e incorporen la cultura que les rodea, además de ser un medio ficticio para satisfacer deseos insatisfechos y necesidades. Al igual que Piaget, lo cataloga como el medio para asimilar la realidad que les rodea. El autor percibe dos etapas en el juego, la primera se manifiesta en NN de preescolar y el juego surge a partir de una situación imaginada que está inicialmente muy cerca de la situación real y la reproduce casi de manera exacta (Vygotsky, 2009). Por ejemplo, en un juego a ser el médico, repite los patrones de conducta que NN observan en alguna consulta que tuvo o si alguno de sus padres es médico y lo ha observado hacer su trabajo, o una niña que juega a ser mamá y cuida su muñeca como su mamá cuida de ella.

Después, en la edad escolar surgen las reglas, y cuanto más rígidas, son dependiendo de cuantas demandas les hagan a NN, es mayor la regulación de su actividad, se hace más tenso y sutil el juego, comienzan a ver los deportes como juegos e inician el elemento de la competencia (Vygotsky, 2009). Esta visión acerca del juego nos hace notar lo importante que es para NN la socialización y creación de vínculos con los otros.

Con una perspectiva filosófica, Gadamer describe al juego como una esencia, un lugar y un momento fuera de la realidad, donde los movimientos tienen lugar sin objetivo, sin intención y NN los realizan sin esfuerzo, decidiendo de manera libre hacerlo y se experimenta subjetivamente como descarga. El autor dice que es un vaivén que se renueva en la constante repetición. Este menciona que no hay juego en solitario, puede haber juego de un solo jugador, pero siempre se necesita un otro que responda a la iniciativa del jugador con una contra iniciativa. Gadamer menciona que no hay mayor objetivo que el juego mismo y que la atracción que sentimos hacia los juegos es porque este se hace dueño de nosotros los jugadores. Las reglas e instrucciones, así como el lugar y el tiempo que dan forma al espacio lúdico constituyen la esencia de cada tipo de juego (Gadamer, 1977).

Desde otro punto de vista, Winnicott (1971, p. 80) propone al juego como la acción donde NN pueden “crear y usar toda su personalidad a la vez que descubre su personalidad siendo creador”. El autor plantea que la zona de juego no es una realidad interna, dado que reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa en función de su realidad personal. También explica que hay un paso desde el juego, hacia la confianza de compartirlo, luego y a partir de esa apertura, NN se abren a las experiencias culturales (Winnicott, 1971, p. 76). Por lo tanto, es posible decir que el juego es una manera en la que NN se relacionan con su entorno y que está íntimamente ligado a las personas que son importantes y a los objetos que le permiten constituir su personalidad, expresión y emociones.

Por último, Ortega (1991, p. 96) considera al juego como “una actividad que responde a las demandas de la sociedad en la que viven NN y de la que deben llegar a ser miembros activos”. El objetivo del juego entonces sería aprender las reglas de los adultos, sus actividades y sistemas de organización. Esta visión

coincide con la de Vygotsky por la parte de la incorporación de reglas, el entendimiento y manifestación de situaciones en la vida de NN durante el juego.

Al repasar algunos de los autores que han hablado del juego, de manera general lo podemos definir para este trabajo de investigación como una actividad propia del ser humano que se ha relacionado con la infancia, permite a NN comprender su entorno, socializar, aprender y desplegar habilidades para su óptimo desarrollo integral.

Algunas de las características principales del juego (Venegas, García y Venegas, 2018):

- Es una actividad de libre decisión, que se da de manera espontánea y voluntaria
- Produce diversión, risas e interacciones sociales satisfactorias para NN
- El juego es innato y se identifica como propio de la infancia, intervienen en el proceso de aprendizaje de NN ya que es su manera de explorar y conocer el mundo que le rodea. Desde que nacen NN juegan con su cuerpo, con su imaginación y con juguetes dependiendo de las etapas de desarrollo en las que se encuentren.
- Implica estar activo tanto psicológica como físicamente.
- Favorece la socialización y tiene una función compensadora de desigualdades ya que integra y permite la flexibilización y adaptación de NN a pesar de la edad, el género, la cultura etc. Aprenden a cooperar, compartir y conectarse con los demás.
- Es un elemento motivador, con él se hace atractiva cualquier actividad, se puede conseguir un objetivo didáctico al realizar una actividad de juego.
- El juego es el fin en sí mismo, no hay mayor objetivo que el proceso durante el juego.
- Se desarrolla en una realidad ficticia donde no hay límites y lo que gobierna es la imaginación.

- Da signos de la etapa evolutiva en la que se encuentran NN y se puede implementar para fomentar el desarrollo de ciertas habilidades dentro de la etapa de desarrollo.
- El juego permite reafirmar la realidad “adulta” comprendiendo normas y roles que le permiten desarrollar su personalidad. Están delimitados por el lugar y el tiempo en el que se realizan.

La ventaja del uso del juego para la educación es que introduce un atractivo y genera motivación, captan la atención de NN y con ellos adquieren un conocimiento general de sí y del mundo que les rodea. Estimulan su desarrollo físico y psicológico y contribuyen a la formación de actitudes y cualidades personales. Por todo lo anterior, el juego constituye una herramienta especial para el proceso educativo de NN (Gómez, Molano, y Rodríguez, 2015; Jaramillo, 2007). La educación emocional a partir del juego puede contribuir a la rápida adquisición de las competencias emocionales y estas a su vez a la prevención y disminución de factores de riesgo en la niñez.

Del tipo de experiencias sociales –como el juego– dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura como son: las pautas de relación con los demás y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, la percepción de su persona, pensar y aprender permanentemente; la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas, las explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación, la creatividad, etc. (PEP, 2004).

Desde los dos a los ocho años, NN aprenden mediante el juego simbólico a interpretar diferentes papeles, juegan a imitar a los adultos, por ejemplo, jugando a la mamá y el papá, a ser policía, médico, superhéroe, etc. Este tipo de juego es fundamental para comprender y asimilar el entorno en el que viven, además de que aprenden los roles establecidos en la sociedad y desarrollan el lenguaje, la imaginación y la creatividad. También favorece la expresión de emociones como el miedo, la tristeza, el enojo, angustia y anhelo (Piaget, 1992, citado por Damián, 2014).

Por lo tanto, el juego tiene una fuerte influencia y una relación directa con el desarrollo psicológico y el aprendizaje (Delval, 1992, citado por Damián, 2014), en la creación de nuevas habilidades, lo que les permite tomar decisiones de manera que establezcan y codifiquen las reglas del juego. También se fomenta el desarrollo de la creatividad, de la psicomotricidad, el lenguaje oral, gestual y atañe en los aspectos sociales y emocionales de NN (Damián, 2014).

El juego permite a NN afirmarse, favorece el proceso de socialización, integra y rehabilita; por lo que favorece la autoconfianza, la autonomía y formación de la personalidad (Gómez, Molano, Rodríguez, 2015). Por medio del juego, NN reconocen, aceptan, canalizan y afrontan su mundo interno que podría ser amenazante o no permitido por los adultos. El juego funciona como un mediador entre el mundo externo e interno, es un canal natural que utiliza la niñez para preservar un desarrollo emocional sano (Damián, 2014).

Capítulo III. Metodología

La presente investigación utiliza una metodología cualitativa enfocada en la subjetividad de nuestra población o experiencia de los sujetos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se realizó observación participante para poder comprender a nuestros sujetos y así adaptar el juego a sus necesidades y características específicas. Se reunieron datos descriptivos, la palabra, vivencias y la conducta observable de NN como campo de indagación (Taylor y Bogdan, 1987). También se realizó una pequeña etnografía con la observación y descripción del medio y sus prácticas (Nolla, 1997) de la casa hogar, el lugar, la ubicación y los edificios a los que tuvimos acceso. Las rutinas y todo lo que se pudo observar durante la aplicación del taller además del reporte en el diario de campo (ver anexo 2) de cómo fue la convivencia con las niñas e integrar sus necesidades a la construcción del programa con base en el juego.

La investigación también es aplicada porque pretende resolver un problema planteado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), contribuyendo a la educación emocional por medio de la creación de un programa con base en el juego (ver anexo 1). Las actividades del programa fueron pensadas para desarrollar algunas de las competencias emocionales, tanto inter como intrapersonales. Este fomento de competencias fue a partir de las teorías sobre el juego y las etapas de desarrollo en la niñez. El juego es una de las principales actividades que ayuda a NN tener un crecimiento psicosocial; sus características son que son placenteros, que no tienen una finalidad específica y cumple con la función de descarga, desahogo y enriquecimiento personal. Hay diferentes tipos de juegos, el funcional, sensoriomotor, simbólico, de reglas y de construcción (Vilaró-Tió, 2014).

A partir del marco teórico, los tipos juego que más se adaptan a la edad de las niñas con las que se trabajó es, por un lado, el juego simbólico, ya que, por medio de él, NN comienzan a transformar algunos objetos en representaciones de otros que ya no están. Se inserta el componente de la imaginación y la ficción. NN se imaginan en otros lugares y realizando cosas que no se podrían en la vida cotidiana. Por otro lado, el juego de reglas que inicia en el estadio de operaciones

concretas (7 -12 años), ya que las reglas se pueden asumir y entender libremente (Venegas, García y Venegas, 2018). Este tipo de juego depende de los modelos sociales que NN tengan a su alcance.

Para el desarrollo de la conciencia y la regulación de las emociones, se trabajó con seis emociones que consideramos básicas, expuestas a continuación:

Tabla 1. Emociones básicas

Clasificación	Emociones
Agradables	 Alegría
Desagradables	Miedo 
	 Enojo
	Tristeza 
	 Ansiedad
Ambiguas	Sorpresa 

Fuente: elaboración propia con base en Bisquerra (2010).

El programa tuvo una duración de ocho sesiones, cada una de 45 a 50 minutos aproximadamente. La primera sesión fue de presentación, integración y se dio apertura a las actividades de juego a partir de las competencias emocionales. Se realizó un encuadre con las niñas durante la primera sesión donde se explicó quiénes somos y lo que hicimos durante las sesiones, el tiempo que estuvimos con las niñas y además les agradecemos su participación:

Encuadre: Buenas tardes, nosotras somos estudiantes de psicología y venimos a realizar con ustedes un taller sobre las emociones donde habrá juegos y actividades para ustedes, serán 8 sesiones de aproximadamente 50 minutos, estas se realizarán los lunes y jueves, la primera es hoy para conocernos y hacer algunos juegos. Agradeceremos mucho su participación y esperamos que se diviertan y disfruten de los juegos.

Después, contando la última actividad de la primera sesión, hasta la séptima sesión, se realizaron con las niñas múltiples juegos para fomentar las competencias.

La última sesión fue para llevar a cabo el cierre grupal donde todos los participantes escribieron sobre la experiencia en el taller, dar las gracias a la institución y un pequeño convivio para despedir a las niñas como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 2. Programa temático general

Sesiones	Tipo de competencia		Habilidades para fomentar	Juegos utilizados	
Primera sesión	Competencias Intrapersonales		Conciencia emocional	Presentación e integración. Reconocimiento de mis emociones y las emociones de los demás	Creación de máscaras
Segunda sesión			Regulación emocional	Expresión emocional	Dado de las emociones Mímica con emociones El arte de las emociones
Tercera sesión					Habilidades de afrontamiento para emociones negativas
Cuarta sesión			Autogestión	Autoestima	La figurita humana Búsqueda del tesoro

Quinta sesión	Competencias interpersonales	Vínculos sociales	Comunicación (asertiva,	El lazarillo Camarógrafas en acción
----------------------	-------------------------------------	-------------------	-------------------------	--

			receptiva, expresiva)	Coctel de frutas
Sexta sesión			Resolución de problemas y toma de decisiones.	Crisis en el pueblo Poncha globos Cruzando el río
Séptima sesión			Trabajo en equipo	Pase mágico Cubo soma Ayudando en una crisis
Octava sesión	Cierre.			Cartas sobre el taller Convivio

Fuente: elaboración propia con base en Bisquerra (2010).

Coyuntura y población

Debido a la pandemia por COVID-19, gran parte de las personas en el mundo han permanecido en casa por aproximadamente un año (González, 2021). Esta pandemia surgió a partir de un virus de “nueva cepa” que no se había encontrado antes en el ser humano. Proviene de la familia de coronavirus (coV), que generan fiebre y síntomas respiratorios (tos y disnea o dificultad para respirar). En los casos más graves, pueden causar neumonía, síndrome respiratorio agudo severo, insuficiencia renal e, incluso, la muerte (OMS, 2020). A partir de la rápida propagación del virus por todo el mundo se produjo una pandemia. Para evitar más contagios, los gobiernos de diferentes países implementaron ciertas medidas que modificaron la vida cotidiana. Una de ellas es el confinamiento, en la que se decreta el cierre de establecimientos de ocio, turísticos y culturales. Se restringen los desplazamientos de la población de la zona confinada y sólo se permite salir por cuestiones de carácter laboral, asistencial, emergencia, para comprar comida o servicios médicos.

Durante este año y medio que ha durado la pandemia, se han desarrollado múltiples vacunas para contrarrestar los efectos de la pandemia, y en el caso de México ya se han aplicado a población vulnerable, adultos y continúan con la vacunación de jóvenes a partir de 18 años, así como los profesores y todo el sector salud (El Universal, 2021).

Al momento de buscar un espacio dentro de las casas hogar para la aplicación de esta investigación, el semáforo epidemiológico en la Ciudad de México se encontraba en verde, por lo que el gobierno de la CDMX permitió reabrir y retomar algunas actividades económicas y sociales. Por esa razón hemos logrado realizar esta investigación de manera presencial. Nos encontramos con algunos problemas como que en una de las casas hogar a las que se acudió, no había ninguna niña debido a la pandemia. En otras casas, por la misma razón no permiten el acceso, y otras más tienen horarios restrictivos y no querían hacer modificaciones para dar el espacio al taller.

Para poder ingresar y aplicar el taller se dialogó con Sor Merced, quien negocio la estancia y la duración de las sesiones, debido a que las niñas tienen muchas actividades que realizar además de sus tareas de la escuela. Al principio sonaba renuente ya que se le envió un correo donde se planteaban diez sesiones de una hora, y esto resultaba problemático ya que las niñas tienen que hacer otras cosas e implicaba mover horarios ya establecidos. A partir de esto, se le propuso reducir a ocho sesiones y con una duración de cuarenta a cincuenta minutos máximo, a partir de esto, Sor Merced nos otorgó los lunes y jueves para poder llevar a cabo las ocho sesiones antes de que las niñas salieran de vacaciones.

El lugar de aplicación para esta investigación fue la ya mencionada casa hogar llamada Amparo, ubicada en la calle Ignacio allende 177, colonia del Carmen, en Alcaldía de Coyoacán, CDMX. SE encuentra en una zona tranquila, con amplias avenidas bien cuidadas, a unos pasos de zonas turísticas, concurridas habitualmente y al parecer sin algún tipo de riesgo social para las niñas.

Imagen 1. Ubicación de la casa hogar Amparo



Fuente: Google Maps.

Esta casa hogar se fundó en 1943 con el objetivo de proteger a la niñez mexicana de escasos recursos y el 20 de diciembre se constituyó ante notario público como una institución de asistencia privada. Su misión es brindar protección y educación a niñas de 4 a 18 años, que provienen de familias desintegradas, de escasos recursos o en situaciones de riesgo. La casa hogar ofrece techo, educación, procesos psicológicos, catequesis y múltiples talleres artísticos como canto, baile, música y arte. Fue fundada por Mercedes Braniff de Fernández, Victoria Carnot de Walker, Marjorie Jackson, Elaine Courtney de Dalton, Norma Getner Hovde, Bertha Mauleón, Esperanza Aristi de Mérida, Carol Diane Burke, Valerie Baker, Frances Davis Lindsay, Marion Yturria de Smith, Suzane Acramow y Elena Quintana de García (Casa Hogar Amparo, S/A).

Imagen 2. Fachada de la Casa Hogar Amparo



Fuente: Foto tomada por las autoras del texto.

La casa hogar tiene una fachada de construcción antigua, aunque bien cuidada, y al entrar está conformada por una gran construcción con tres secciones conectadas entre sí. Al ingreso se observa un estacionamiento para un coche. Arriba de la entrada están los dormitorios de las niñas. Las tres oficinas a la izquierda, luego de ese lado están el comedor, con cuatro mesas grandes y ocho sillas, cuatro a cada lado. La cocina con estufa y extractor de aire.

Imagen 3. Vista a la entrada de la casa hogar



Fuente: <https://www.casahogaramparo.org/>

Imagen 4. Vista hacia la entrada de la cocina y el comedor



Fuente: <https://www.casahogaramparo.org/>

Entre estas dos secciones hay una jardinera con rosas y otras flores; tiene un patio amplio con un brincolín para que las niñas jueguen. Luego, hay unas

escaleras y otros baños, uno de hombres y otro de mujeres. Del lado derecho hay una sección con tres baños. Algunos espacios tienen pisos de madera, como, por ejemplo, en el lugar que nos asignaron para trabajar, el cual es una biblioteca y a la vez salón de música.

Imagen 5. Patio baños y la entrada de la biblioteca



Fuente: <https://www.casahogaramparo.org/>

En salón donde trabajamos hay nueve estantes de libros, y hasta arriba de estos tienen nueve guitarras, seis mandolinas de música, tres teclados, y tres melódicas rosas, dos globos terráqueos, una bocina y una grabadora, dos bocinas pequeñas. El salón tiene una especie de camilla de exploración, como las que hay en los consultorios médicos. Pegado a la pared una mesa con una gran tele de las que no son planas. También tres mesas, dos largas y una redonda pequeña, siete sillas chiquitas de plástico y ocho sillas grandes de metal con los asientos acolchonados. También tenían un conjunto grande de sillas desplegadas que parece se utilizan para eventos, ya que estaban guardadas y cubiertas.

La población de esta investigación fueron once niñas: Julia, Valentina, Teresa y Manuela de doce, Bárbara de diez, Ivón de nueve, Kendra de ocho, Alexa, Gloria

y Mariana de siete años, y Marisol de seis años. Estas niñas son las que se encuentran en este momento dentro de la casa hogar, ellas mencionan que antes de la pandemia eran más, pero para evitar contagios se redujo la población. Todas ellas tienen tutores legales ya que en las vacaciones de julio dejarán de asistir al lugar para estar con ellos. Todas tienen un horario establecido, desayunan, toman sus clases, tienen su merienda y comienzan con los talleres como danza, música y canto, artes y dibujo, computación, catequesis y procesos psicológicos individuales o grupales, distribuidos en la semana. Dependiendo de sus familiares o tutores, a veces salen los fines de semana para estar con ellos o se quedan dentro de la casa hogar.

Capítulo IV. Resultados y análisis

En este apartado presentamos los resultados obtenidos en las sesiones de juego con las niñas de la Casa Hogar Amparo. Analizaremos las categorías emergentes durante el taller de Educación Emocional. Las categorías son: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autogestión, Vínculos sociales y Habilidades para la vida, obtenidas de los contenidos que designamos para cada una de las sesiones de juego en el taller. Aun cuando en las sesiones se tenía un enfoque en competencias particulares, se pudo visualizar la manifestación de las emociones en todas las sesiones, lo cual hace mucho más rico el análisis.

Conciencia emocional

Se observó que en algunas de las emociones consideradas “desagradables” son las que tuvieron problema en reconocer y plasmar en sus máscaras, ya que no había una seguridad ni claridad en qué tipo de expresiones faciales son correspondientes a emociones como la ansiedad, el enojo y el miedo. Como explica Bolaños (2015), al estar las emociones relacionadas con características negativas y por lo tanto algo inútil, podríamos pensar que a las niñas les es más difícil de expresar y tomar en cuenta sus emociones por esta carga negativa.

“¿qué es la ansiedad?” (Bárbara, niña de 10 años)

¿cómo hago una cara de miedo? (Valentina niña de 12 años)

Un elemento que llama la atención es dibujarle lágrimas a la máscara que representa la alegría, al preguntarle ¿le pusiste lágrimas a tu máscara? Alexa, la niña que hizo esta máscara, no contestó y fue una compañera quien dijo la frase “son lágrimas de felicidad”, a lo que Alexa solo asintió con la cabeza.

Imagen 6. Máscara que representa la alegría (Alexa niña de 7 años)



Fuente: Diario de campo (Anexo 2).

Por un lado, a Kendra que le tocó caracterizar su máscara con el enojo, pudimos notar que *para ella esta emoción está relacionada con el color rojo, con los dientes afilados que podrían expresar agresión, pero a la vez con una boca que da la impresión de una sonrisa.*

Imagen 7. Máscara representando el enojo (Kendra, niña de ocho años)



Fuente: Diario de campo (Anexo 2).

Por otro lado, a Julia le tocó hacer la emoción de tristeza, en su máscara se tomó su tiempo y puso una boca con sonrisa, pero hacia abajo y una lagrima saliendo de un ojo.

Imagen 8. Máscara representando la tristeza (Julia, niña de doce años)



Fuente: Diario de campo (Anexo 2).

A pesar de no querer hacer las emociones desagradables, parecen estar más familiarizadas con el enojo y la tristeza que con las demás. Esto podría deberse a que quizás las niñas fueron rescatadas de algún ambiente perjudicial dentro de su núcleo familiar, que puede ser desde lo más grave, como algún tipo de violación, hasta el rechazo o negar sutilmente el afecto, lo que ocasiona desequilibrios emocionales (Palummo, 2013; Peres, 2008).

Al observar la realización de las máscaras se pudo notar cierta confusión entre miedo y sorpresa, ya que se le preguntó a Mariana ¿cómo es una cara de sorpresa? y ella abrió mucho los ojos, alzó las cejas y abrió grande su boca. Pero al pedirle que hiciera una expresión de miedo, hizo la misma cara que con la sorpresa. Su compañera Valentina, al no saber qué hacer con la expresión de miedo se quedó con la respuesta de su compañera y plasmó la misma cara, solo le cambió un elemento, puso una mano cerca de la boca.

Imagen 9. Máscara de sorpresa (Mariana, 8 años, izquierda) y máscara de miedo (Valentina, 12 años, derecha)



Fuente: Diario de campo (Anexo 2).

Esta confusión, y en general la tendencia inicial de las niñas a querer hacer lo mismo que sus compañeras, o a copiar las actividades de otras, puede deberse a una falta de autonomía y un sentido de inferioridad con respecto a la realización de cualquier trabajo por lo que mejor optan por hacer lo mismo que alguien más (Erikson, 1993).

En cuanto al reconocimiento de las emociones de los demás, al hacer la actividad en la que estaban en parejas con sus máscaras, ya sabían reconocer la emoción de la máscara de su compañera, pero al preguntarles cómo se siente la emoción fueron breves y contundentes en sus respuestas, no explicaban, solamente usaban una palabra o una frase corta para responder a las preguntas. Esta poca confianza de expresarse libremente puede deberse a la disciplina que se lleva dentro de la Casa hogar (Foucault, 1991).

Pareja Julia y Mariana

Alejandra: *¿cómo se siente la emoción de la máscara que trae tu compañera?*

Julia: *Tristeza*

Alejandra: *¿cómo sabes que es la tristeza?*

Mariana: *[silencio]*

Julia: *cuando estás triste te pones a llorar o quieres estar sola*

Valentina: *siento miedo cuando está oscuro o cuando estoy sola*

Pareja de Ivon con Kendra

Miriam: *¿cuál es la emoción de la máscara que trae tu compañera?*

Ivon: *cara de enojo*

Miriam: *¿cómo sientes el enojo?*

Ivon: *pues así, enojada*

Miriam: *Kendra, ¿cómo sientes cuando estás enojada?*

Kendra: *quiero golpear a todos*

Miriam: *no hay que hacer eso, hay que tranquilizarnos*

Regulación emocional

Las niñas no están familiarizadas con expresión verbal y física de sus emociones, ante nosotras se mostraban con vergüenza y apenadas de expresarse ya que utilizaban una sola frase, o a veces una palabra, de manera rápida para decir acerca de su emoción, esto podría explicarse a partir de que, como menciona Craig y Baucum (2015), la familia o incluso la institución en la que residen les demanda no mostrar sus emociones.

Cuando a Kendra le tocó el miedo, solo dijo: *“lloro”*. A Ivon le tocó la tristeza y mencionó *“me pongo a escuchar música, sola en mi cuarto”*. A Gloria le tocó enojo y nos dijo *“tengo ganas de pegar”, “me enoja mucho que me griten o me digan groserías”*.

De igual manera podemos observar que hay un gran peso en la parte afectiva, familiar y social. Por ejemplo, temor a ser juzgadas por los demás, necesidad de afecto de los padres o sentimientos de tristeza relacionados con la soledad. Todo esto demuestra la falta y por lo tanto necesidad de cariño, atención y estabilidad emocional que tienen algunas niñas que residen en casas hogar (OMS, 2021).

“yo me siento feliz cuando veo a mi mamá” (Valentina, 12 años)

“Cuando estoy triste me aísla” (Manuela 12 años).

“siento mucha ansiedad cuando tengo que hablar en público” (Julia, 12 años).

Cuando les tocó expresar la emoción sin lenguaje verbal (solo corporal) hubo mayor problema tanto para las niñas pequeñas como las más grandes ya que les daba mucha vergüenza expresar las emociones con sus cuerpos frente a los demás. Esto se debe a falta de una autonomía, las niñas se sienten expuestas a los demás, lo que podría incitar a evitar a las personas o situaciones que impliquen miradas de juicio (Erikson, 1993).

A Ivon le tocó miedo y *con mucha pena se levantó, se agarró la manga hasta cubrirse su mano y se la puso a la altura de la boca luego abrió mucho los ojos, Gloria gritó que era sorpresa, pero luego las demás dijeron que era miedo. A Manuela le tocó la tristeza, pero solo se levantó y se quedó parada, vio un poco hacia arriba y las niñas gritaban todas las emociones hasta que ella dijo “noooooo es tristeza” y se sentó.*

Al pintar mientras escuchaban canciones que representaban las emociones, se notó un gran cambio en el tipo de pinturas, el contenido y la participación de las niñas a la hora de escuchar las canciones de enojo, tristeza, ansiedad y de miedo, sobre todo las niñas más grandes, quienes no se animaban a pintar hasta escuchar ese tipo de música. Una de las niñas relacionó la canción de la ansiedad con películas de acción, por lo que se generó una temática de este tipo a raíz del comentario:

Bárbara: “suena como música de película de acción voy a dibujar algo así”.

Alexa: “quiero pintar sangre”

Valentina: “la acción es cuando manejo”

Entonces Valentina y Julia comenzaron a pintar accidentes.

Imagen 10. Pinturas de las emociones (Julia, 12 años, izquierda) y “la acción es cuando manejo” (Valentina, 12 años, derecha)



Fuente: Diario de campo (Anexo 2).

Marisol estaba pintando cielo, sol, nubes y pasto, con un personaje enfrente, lo hizo color crema y sus ojos negros, pero cuando inició la canción de miedo comenzó a hacerle un ojo más grande hasta que toda su cara la pintó de negro.

Imagen 11. Pinturas de las emociones (Marisol, 6 años)



Fuente: Diario de campo (Anexo 2).

En general las niñas más grandes necesitaron un poco de tiempo para entrar en confianza de pintar. Esto podría deberse a que cuando los NN empiezan a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas (tareas, trabajos en el hogar, hacer caso a indicaciones de los adultos, ser bueno en los deportes) y si no lo realizan de manera eficaz puede generar sentimientos de ser inadecuados, falta de confianza e inseguridad. (Erikson, 1993).

También influyeron las canciones de miedo, enojo y ansiedad para que pudieran expresar algo en el papel. El color que predominaba en estas melodías era el negro y el rojo, relacionándolos con accidentes, sangre, oscuridad.

Pudimos observar que el enojo lo relacionan con la violencia. La falta de figuras de amor y seguridad pueden generar en NN de casa hogar problemas de ansiedad en ámbitos como la escuela, despliegues de ira o violencia, así como fricciones al relacionarse con los otros (Cores, 2020; Frey, Hirschstein, y Guzzo, 2000; Trinidad y Johnson, 2002). Este podría ser el caso de Ivon, cuando llegamos estaba en la entrada de la casa hogar con su mamá. Al entrar al salón con nosotras le dimos la indicación de que hiciera una historieta que expresara una situación con

una emoción y como la resolvería. Ella venía un poco alterada y llorando por algo que sucedió con su mamá, solo empezó a dibujar:

Imagen 12. Historieta (Ivón, niña de 9 años)



Fuente: Diario de campo (Anexo 2).

Por su dibujo podemos inferir que el dibujo más sencillo es el que está muerto y las líneas rojas y anaranjadas son la sangre. Suponemos que por medio del dibujo expresó y canalizó el enojo que sentía, ya después de dibujar estuvo tranquila y participativa en las demás actividades.

También sucedió con otra de las niñas, Alexa. Mientras jugaban con unos bloques de juguete que Alejandra había traído, sucedió una pequeña pelea entre ellas pues no querían compartir. Alexa e Ivon mencionaron que necesitaban esas piezas pues estaban haciendo una torre, pero las demás niñas, Kendra, Marisol y Gloria insistían en que también las necesitaban. Enojada, Alexa comenzó a aventarles las piezas y traté de que se tranquilizaran y no pelearan, les pedimos que recordarán las normas de convivencia que mencionamos al principio, y de que tienen que compartir el material.

Al momento de trabajar con el control de impulsos, las niñas atendieron bien a las indicaciones, se detenía la música y ellas se quedaban como “estatuas” sin ningún problema, esto nos refleja que para el caso de inhibir o reprimir las emociones, comportamientos y deseos no tienen dificultades. Todo esto puede ser

causa del tipo de disciplina que las religiosas hacen con ellas dentro de la casa hogar, la costumbre de reprimir sus emociones (Freud, 1917; Foucault, 1991).

Autogestión

Al momento de trabajar la proyección de ellas en una figura humana que ellas hicieran de plastilina y que le pusieran sus fortalezas y debilidades, las niñas parecían no entender muy bien en qué consisten estos términos:

Gloria: ¿Qué es una figura humana?, pero ¿cómo?

Kendra ¿Cómo de caricatura?

Bárbara: ¿puede ser un personaje de películas de superhéroes o algo así? a lo que respondió Miriam que sí, siempre y cuando fuera humano.

Alexa: ¿puedo hacer un Olaf? (un muñeco de nieve de la película de Frozen)

Ivon: ¿Qué son fortalezas?

Manuela ¿qué son las debilidades?

Algunas niñas pusieron pocas cosas que caracterizaban a sus muñecos, situación que realmente no representa fortalezas o debilidades, debido a que no hay un reconocimiento de estas.

Observamos algunos problemas para llevar a cabo los juegos proyectivos, se enfocaron en amasar la plastilina y no en hacer una figura humana, tampoco funciono a la hora de inventar un personaje de historieta. Por estos dos eventos podemos decir que la proyección en ellas no se lograba de la mejor manera. Un supuesto es que podría deberse a una falta de aceptación y reconocimiento de ellas mismas. La autoestima es la medida en la cual uno se aprecia, valora, aprueba o se gusta a sí mismo; influye en nuestra manera de ser, de estar, de actuar en el mundo y de relacionarnos. Por lo tanto, es la suma de autoconfianza, el reconocimiento y la consideración que tiene cada uno de sí mismo, así como la aceptación (Bisquerra, 2010; Marín y Martínez, 2012).

Otro supuesto puede explicar que no se logró de manera adecuada la proyección en el juego de la figura humana porque en ningún momento salieron de personajes ya creados, fantasiosos que ni siquiera tienen algún rasgo humano, lo que sugiere que no tienen una noción clara de sus cuerpos y de ellas mismas,

además de que su realidad podría ser difícil de asimilar que prefieren mantenerse en la fantasía (Macías, 2019). También a la hora de verse al espejo parecieron sentirse un poco decepcionadas y cuando comentamos en grupo la reflexión no le dieron mucha importancia a lo que les dijimos de que ellas son el tesoro.

Dentro del ámbito de la autoestima, notamos varios sucesos que sugieren una inseguridad y falta de confianza en lo que hacen. Un ejemplo fue al inicio, cuando les pedimos que hicieran sus gafetes, pudimos notar que al principio no estaban seguras de cómo hacerlo, algunas pidieron lápiz y goma, escribían algo y lo borraban. Mariana en particular no quería hacerlo sola, les pidió ayuda a Julia y Valentina, pero estas le dijeron que lo hiciera ella. Otros ejemplos sucedieron a lo largo del taller cuando surgían tendencias a imitar lo que hacen las demás:

Cuando estaban realizando los gafetes la mayoría se fijaba en los nuestros para así guiarse en lo que pondrían en los suyos:

Imagen 13. Uvas, fresas y pizza obtenidas de los gafetes



Fuente: Diario de campo (Anexo 2).

Incluso una de ellas manifestó acerca de la imitación de sus compañeras:

“me choca, siempre quieren hacer lo mismo que yo” (valentina 12 años)

En la historieta Kendra imitó el mismo dibujo que Ivon, ya que cuando esta última lo finalizó, Kendra apenas lo está empezando y al ver el de su compañera comenzó a dibujarle los mismos elementos y la misma historia.

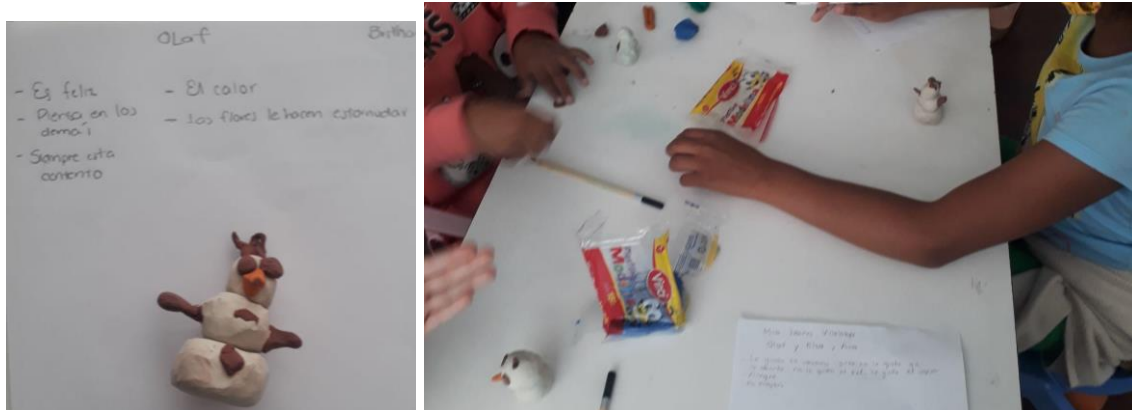
Imagen 14. Historietas de las emociones (Ivon, 9 años, izquierda y Kendra, 8 años, derecha)



Fuente: Diario de campo (Anexo 2).

En la figura humana de igual forma observamos que a excepción de Ivon, Manuela, Julia y Valentina. todas las demás realizaron la misma figura de Olaf. La primera en decir que quería hacer ese muñequito de nieve fue Alexa, de ahí las demás dijeron que querían hacer lo mismo.

Imagen 15. Muñeco Olaf, (Barbara, 10 años, izquierda) y elaboración de muñecos Olaf (Gloria, Kendra y Bárbara, derecha)



Fuente: Diario de campo (Anexo 2).

Este comportamiento podría explicarse a partir de las teorías sobre el apego y la construcción de la identidad con respecto a la madre, no hay seguridad de que carezcan de esta figura, pero podría representar la interacción o el lazo alterado con sus madres o familiares. La tendencia a realizar imitación surge a partir de patrones sociales de reciprocidad en la interacción del bebé con la madre (Bordoni, 2018; Piaget, 2004), de identificarse directamente con la madre o figuras femeninas, por

el trato diario cercano (Burin y Meler, 1998) y de sentir seguridad en lo que se está haciendo (Erikson, 1993).

Vínculos sociales

Trabajar la comunicación asertiva con las niñas fue un gran reto, debido a que en todo el proceso notamos que les es difícil comunicarse verbalmente. Con un ejercicio de confianza y diálogo pudimos notar que optaron guiar a sus compañeras de manera corporal, más que usar la voz y darles dirección con palabras. Una diferencia notable fue al utilizar un juego de roles, donde las niñas tuvieron oportunidad de representarse como otras personas al actuar, pudieron abrirse un poco más a comunicar sus emociones:

Barbara: ¿Cuál es tu mayor miedo en la vida?

Julia: “perder a mi mamá”.

Mariana: ¿Qué es lo que más te molesta de una persona?

Teresa: “ammm... sus mentiras”

Ivon “cuéntanos el evento más vergonzoso que te haya sucedido”

Valentina: “cuando me echo pedos”

Más tarde en otra actividad donde le tenían que mencionar a otra lo que les gusta y lo que no le gusta a la hora de convivir, al principio no sabían o no querían decir nada. Entonces Alejandra puso el ejemplo de que a ella no le gusta que le griten.

“a mí no me molesta que me griten, ya me acostumbré” (Julia niña de 12 años).

Como lo menciona Palummo (2013), las casas hogar están integradas por NN y adolescentes que han sido abandonados, que sufrieron violencia, maltrato o abusos por parte de algún familiar. Podemos inferir que Julia vivió o vive algún tipo

de violencia dentro de su núcleo familiar, por lo cual considera normal y tolerable el que le griten.

A pesar de los esfuerzos por promover la comunicación con la cual las niñas pudieran expresar sus emociones y necesidades (Bisquerra, 2010), al no estar en un juego de roles sino en un juego de reglas (Venegas, García, y Venegas, 2018), las niñas continuaron mostrando vergüenza de mencionar acerca de la interacción entre ellas. También notamos que se enfocaron en lo negativo, ya que la indicación es “lo que les gusta y lo que no les gusta a la hora de interactuar con otros”. Cuando Valentina e Ivón quedaron de pie, Valentina le dijo a Ivón que no le gusta “cuando no haces caso” a lo que Ivón contestó “yo más o menos hago caso” y cuando le preguntamos a ella si le quería decir algo dijo que no “no me gusta nada”. Por lo que Julia dijo “cuando hablan mal de tu mamá” y Teresa dijo “eso nos enoja a todos, a todos”.

De igual manera, cuando Gloria dijo “no me gusta que me digan groserías”, Valentina contestó “*no les gusta que les hagan, pero ellas sí hacen*” por lo que nos compartió que muchas veces han hablado de estos temas y trabajado la convivencia con la psicóloga, pero “*nosotras si cambiamos pero ellas no entienden, no hacen caso*”. Este tipo de conflictos entre las integrantes de la casa hogar es resultado de la institucionalización ya que, a pesar de los esfuerzos de las niñas por llevarse bien, se vuelve un lugar donde no se pueden lograr de manera óptima las relaciones de confianza y seguridad debido a “la tendencia de que surjan formas de comportamiento que generan envidia o indiferencia, rivalidad y ansiedad dentro de las instituciones” (Kernberg, 1998, p.91).

De manera general, todas las niñas trabajan bien en equipo. Por ejemplo, en el juego de “cruzando el río”, Alexa y Julia que ya lo habían jugado anteriormente orientaron a las que no lo entendían. Después, cuando todas ya dominaban el juego, se ponían de acuerdo para pasarse las “piedras”. Ivón era la líder, guiaba a las demás y les proponía que hacer, logrando así, una excelente comunicación entre todas. Cuando estaban armando el cubo soma, entre ellas se daban consejos e ideas de donde podría quedar la pieza. Gloria les daba ideas, Julia y Valentina se quedaban pensando y escuchando atentamente quien pudiera darles alguna

solución. Hubo mucho apoyo entre ellas, si alguien no entendía algo, otra niña le explicaba o le ayudaba, de repente se desesperaban cuando alguien después de varias veces no entendía la indicación, pero en general se entienden y saben respetar las opiniones de las demás.

En el caso particular de una actividad que implicaba la coordinación de las manos y saber cuál es la izquierda y la derecha, como las más pequeñas se confunden constantemente con eso, las mayores se mostraron enojadas, se desesperaban y les comenzaban a gritar, incluso les llegaron a aventar las pelotas. Este comportamiento puede explicarse debido a la baja tolerancia a la frustración que pueden llegar a tener NN, en general y más particularmente las niñas de casa hogar debido a las situaciones con sus familias que no son capaces de resolver o entender completamente (Kamenetzky, Cuenya, Elgier, López Seal, Fosachea, Martín, y Mustaca, 2009; Vazquez y Vallejo, 2019).

Consideraciones finales

Consideramos que el argumento central de esta investigación –comprobar la eficacia de la educación emocional por medio del juego– se cumplió de manera parcial, ya que fue posible observar ver un cambio en la interacción entre las niñas, en el trabajo en equipo y en general en la participación en todo el taller.

Uno de los casos más evidentes en este sentido fue con Teresa, quien al principio se mostraba renuente a participar en las actividades y a convivir con sus compañeras debido a que se comportaba de una manera hostil y desafiante incluso con nosotras. Después logró integrarse a los juegos mostrándose participativa, en las últimas sesiones ya seguía las indicaciones y ya no había tantos enfrentamientos entre ellas. De igual manera, cuando las niñas quisieron bailarnos su coreografía, Teresa no quiso participar diciendo “yo no sé los pasos”, pero en la última sesión para despedirnos, nos volvieron a bailar la misma canción y ahora sí decidió bailar con sus compañeras.

También el caso en particular de Ivón, cuando al discutir con su mamá, enojada comenzó a realizar el dibujo que le habíamos pedido. Notamos que pudo canalizar su enojo por medio de la actividad, dibujando contenido levemente

violento, pues al poco tiempo ya estaba más tranquila realizando los demás juegos. También es el caso de Manuela que en la última sesión expresó en voz alta que se sentía molesta con su mamá, tomó asiento, se contuvo, tomó un momento para validar su emoción y luego realizó la última actividad con tranquilidad.

Por el contrario, en la proyección, el juego simbólico no funcionó como lo expusimos anteriormente, por lo que encontramos áreas de oportunidad para trabajar en los tipos de juegos o la manera en cómo se realiza el juego simbólico, para procurar una mayor eficacia en la aplicación. Fue el caso de la actividad reporteras en acción, donde las niñas pudieron representar un papel y a la vez proyectar sus respuestas a las preguntas de la “reportera”. Pero al ser nada más tres preguntas, en la primera respuesta fue completamente ficticia y en la segunda ya comenzaban a proyectar por esa razón, más preguntas y un mayor tiempo de ejecución para la actividad darían mejores resultados.

En la expresión emocional tanto verbal como corporal consideramos que sí hubo un avance en las niñas, pero el número de sesiones no fueron las suficientes para provocar un cambio significativo dentro de esta categoría, ya que fue la de mayor dificultad en su aplicación. Además, el uso del cubrebocas era un elemento importante pues no se podía observar de la mejor manera las expresiones faciales. Dar ejemplos de expresión facial con cubrebocas fue un reto por parte de las autoras, y además un reto para que las niñas pudieran expresarse con sus rostros.

Otra cuestión que surgió del contexto actual de pandemia fue la dificultad de conseguir un espacio para la aplicación del taller, así como la duración de este. Se enviaron múltiples correos y se visitaron algunas casas hogar, pero por el semáforo en color amarillo, decían que no podían recibirnos. Cuando se encontró una oportunidad de aplicación, se tuvo que negociar la estancia dentro de la casa hogar. Al principio se tenían planeadas más de veinte sesiones con duración de una hora, y trabajar con tres emociones más. Al final solo se pudieron realizar ocho y trabajar con seis emociones.

Reafirmamos nuestro planteamiento al visualizar que las niñas si tenían problemas emocionales de: expresión, regulación, autoestima y en sus vínculos sociales. En consecuencia, la aplicación del taller de educación emocional es

importante para NN. Se deseaba aplicar tanto a niñas como a niños, aunque esto fue difícil debido a la separación de géneros en las casas hogar. Esperamos que un taller así pueda ser aplicado a futuro.

Referencias

- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.
- Barrios-Tao, H., & Peña Rodríguez, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487–509.
- Bergua, J. (2018) “Por qué las instituciones para menores no protegen a la infancia”. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2018/03/05/planeta_futuro/1520249620_835540.html
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11), 9-25.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En Soler, J. L., et al (coords.). *Inteligencia emocional y Bienestar II* (pp. 20-31), Universidad San Jorge Ediciones y Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Bisquerra, R. A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. A. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bolaños, L. P. (2015). El estudio sociohistórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios sociológicos*, (55), 178-191.
- Bordoni, M. (2018). La imitación reconsiderada: Su función social en la infancia temprana. *Interdisciplinaria*, vol. 35, núm. 1, pp. 119-136, 2018
- Burin, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia*. Paidós.
- Burman, E. (2013). Entre dos deudas: niño y desarrollo (inter)nacional. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 3-19.

- Bustelo, E. (2007). Biopolítica de la infancia, en *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XIX, pp. 21-56.
- Casa Hogar Amparo (S/N). *Nuestra historia: misión, visión y valores*. Recuperado de: <https://www.casahogaramparo.org/>
- Cebriá, N. (2017). *Educación emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela Primaria*. España: Universitat de les Illes Balears.
- Cemefi (2020). *En México hay analfabetismo en el manejo de emociones*. Recuperado de: <https://www.cemefi.org/servicios/noticias/filantropicas/1116-en-mexico-hay-analfabetismo-en-el-manejo-de-emociones>
- CNDH (2020). Derechos humanos de niñas y niños. *Comisión Nacional de Derechos humanos*. Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/ni%C3%B1as-ni%C3%B1os/derechos-humanos-de-ninas-y-ninos>
- Cores, N. F. (2020). *La regulación de la ira como estrategia para prevenir la violencia debería ser uno de los objetivos educativos prioritarios*. Recuperado de: <https://amp.20minutos.es/noticia/4414334/0/la-regulacion-de-la-ira-como-estrategia-para-prevenir-la-violencia-deberia-ser-uno-de-los-objetivos-educativos-prioritarios/>
- Craig, G. & Baucum, D. (2001). Niñez y niños de edad escolar: desarrollo físico y cognoscitivo, en *Desarrollo psicológico (octava edición)*. PEARSON EDUCACIÓN. Pp 273-310.
- Damián, M. (2014) *Contextos, juegos y expresiones emocionales en los escolares: su importancia en el desarrollo psicológico y en la educación*. Recuperado de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/121-130.pdf>
- Delgado, I. (2011). Naturaleza e importancia del juego en la infancia, en *El juego infantil y su metodología*. Ediciones Paraninfo.
- DIF, (2002) *Modelo de Atención de Casa Hogar Niñas*. México: Dirección de Rehabilitación y Asistencia Social.
- Dirección General de Profesionalización de la Asistencia Social (2014). *Modelo del Centro Nacional Modelo de Atención, Investigación y Capacitación: Casa Hogar para Varones*. Ciudad de México: DIF y DGPAS.

- Domínguez, E., Pizano, C., y Silva, M. (2019). *El Estado mexicano mantiene una deuda con los niños y niñas que viven en albergues*. Recuperado de: <https://www.sinembargo.mx/07-05-2019/3577104>
- Donzelot, J. (1979). La conservación de los hijos en *Policía de las Familias*. Pretextos, pp. 19, 20.
- Erikson, E. (1993). Ocho edades del hombre, en *Infancia y Sociedad*. Horme. 222-247.
- Fernández, A. (1993). Madres en más, mujeres en menos. Mitos sociales de la maternidad en *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Editorial Paidós.
- Foucault, M. (1991) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1908). Tres ensayos de teoría sexual, en *Freud obras completas Tomo VII*. Buenos aires: Amorrortu. 109-210.
- Freud, S. (1917). Resistencia y Represión, en *Freud obras completas Vol. XVI*: Amorrortu. Pp 262-276.
- Freud, S. (1920-22). Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras, en *S. Freud, Obras Completas Vol. XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 7-63
- Freud, S. (1937-39). Moisés y la religión monoteísta. Esquema del psicoanálisis y otras obras, en *S. Freud, Obras Completas Vol. XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., y Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2),102-112.
- Gadamer, H-G. (1977). El juego como hilo conductor, en *Verdad y Método*. Salamanca.
- Galindo, J. (2015). Erving Goffman y el orden de la interacción. *Acta sociológica*, 66, 11-34.
- Goffman, E. (2003). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gómez Cardona, L. M. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 52, 174–184.
- Gómez, T., Molano O. P., y Rodríguez, S. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa niño Jesús de Praga*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- González, R. (2021). Tras 15 meses, la CDMX en verde; la vuelta de actividades económicas será paulatina. *La jornada*, recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/06/05/capital/tras-15-meses-la-cdmx-en-verde-la-vuelta-de-actividades-economicas-sera-paulatina/>
- Hernández, R. S., Fernández, C. C., y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Hiebaum, K. (2017). *Comunicación, expresión y lenguaje*. Recuperado de: <https://www.gestiopolis.com/comunicacion-expresion-lenguaje/>
<https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/vacunadas-84-de-las-personas-de-50-59-anos-con-primera-dosis-anticovid-gobierno-cdmx>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123.
- Kamenetzky, V., Cuenya, L., Elgier, M., López Seal, F., Fosachea, S., Martín, L. y Mustaca, E. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27 (2), 191–201.
- Kernberg, O. (1998). La evolución paranoica de las organizaciones, en R. Kaës (Comp.) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en instituciones*. Paidós.
- Labinowicz, E. (1998). Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza. Pearson Educación.
- Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica, Siglo XXI
- López, C. E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Macías, A. (2019). Pruebas proyectivas en la infancia. Asociación para la Educación de los Profesionales de la Salud, A.C.

- Marin, M., & Martinez, R. (2012). *Introducción a la Psicología social*. España: Pirámide.
- Mijares, N. K. (2016). *El psicoballet como estrategia para favorecer el desarrollo socioemocional en niñas de casa hogar* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mirabent, V. J. (2020). *La vida previa del menor: la vida en el orfanato*. Recuperado de: <https://adopcionpuntodeencuentro.com/web/la-vida-previa-del-menor-la-vida-en-el-orfanato-por-vinyet-mirabent/>
- Monterrubio, C. (2018). *Comunicación y danza. las habilidades sociales de un grupo vulnerable vistas desde la danza, estudio de casa hogar en Toluca, Estado de México* (tesis de licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mueller, F. L. (1965). *La psicología contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación Médica Superior*, 11(2), 107-115.
- OMS, (2021). *Maltrato Infantil*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego. *Infancia y aprendizaje*, (55). 87-102.
- Palummo, J. (2013). *La situación de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América latina y el Caribe*. UNICEF: Informe de protección a la infancia.
- Peres, A. (2008). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados para el afrontamiento a su entorno inmediato*. Tesis de Doctoral, Universidad de Granada.
- Pérez, S. (2017). *México podría ser país puntero en educación emocional: investigador*. CDMX: IBERO. Recuperado de: <https://ibero.mx/prensa/mexico-podria-ser-pais-puntero-en-educacion-emocional-investigador>
- Pérez-González, J. C., Pena, M. (2011) *Construyendo la ciencia de la educación emocional*. Recuperado de:

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ-GONZ%C3%81LEZ%20%26%20PENA%2C%202011.PDF#:~:text=BREVE%20HISTORIA%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N,Applied%20Psychology%20de%20Nueva%20York.

- Piaget, J. (2004). La formación del símbolo en el niño: Imitación juego y sueño, Imagen y representación. Fondo de Cultura Económica.
- Programa de Educación Preescolar (2004). *Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Rodríguez, M. P. (2019). *Las habilidades y competencias para la vida como ingrediente esencial de la educación emocional*. Bogotá: PUJ.
- Sarnoff, C. (1976). Sexual development during the latency age, en *Latency*. Nueva York: Jason Aronson Inc. 37-84
- Secretaria de Educación Pública (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. Ciudad de México: SEP.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2002). *Modelo de Atención de Casa Hogar Niñas*. Distrito Federal: Dirección de Rehabilitación y Asistencia Social y SNDIF.
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción. Ir hacia la gente, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Pp.15-27.
- Trinidad, D. R., y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), Pages 95-105, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886901000083>
- UNICEF, (2005). Estado mundial de la infancia: *La infancia amenazada*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- UNICEF, (2021). *Historia de los derechos de los niños*, última visita el 1 de febrero del 2021. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/historia>
- Vazquez, I. Y., y Vallejo, R. (2019). Habilidades sociales: diferencias entre adolescentes institucionalizados y adolescentes que viven con padres. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 5, 27-47.
- Venegas, F. M., García y M. P., Venegas, A. M. (2018). Juego y desarrollo infantil en *El juego infantil y su metodología*. IC Editorial.
- Vilaró-Tió, M. (2014) *El desarrollo emocional a través del juego: Propuesta de intervención para alumnos del segundo ciclo de Educación infantil*. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja.
- Villadiego, L. (2017) *¿Orfanatos o máquinas de hacer dinero? "Llaman agencias de viaje para traer turistas"* Recuperado de: https://www.elconfidencial.com/mundo/2017-07-05/camboya-falsos-orfanatos-menores-siem-reap_1408044/
- Vivas. M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), p. 0.
- Vygotsky, L. (2009). El papel del juego en el desarrollo del niño, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2009) El papel del juego en el desarrollo del niño, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Williamson, J., y Greenberg, A. (2010). *Families, Not Orphanages*. Better Care Network Working Paper, New York.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa editorial.
- Xantomila, J. (2020). *Evidencia estudio falta de datos sobre niños en casas hogar en México*. La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/08/27/evidencia-estudio-falta-de-datos-sobre-ninos-en-casas-hogar-en-mexico-8371.html>

Anexos

Anexo 1. Cuadros descriptivos de las sesiones con tiempo y materiales.

Sesión 1. Presentación y reconocimiento emocional.				
Objetivo: Aprender a conocer y reconocer las características de cada una de las emociones básicas en uno mismo y en los demás.				
Fecha	Hora	Actividades y temas	Responsables	Materiales
Lunes 7 de junio del 2021	3 min	Presentación de Ale y Miriam como responsables del programa, encuadre, y presentación de cada una de las participantes con su nombre y su edad	Ale	
	5 min	Realización de normas de convivencia	Miriam	Papel bond plumones

	10 min	<p>Juego de sí y no preguntando si les gusta algo o no.</p> <p>¿les gusta bailar?</p> <p>¿Les gustan los juegos de mesa?</p> <p>¿les gusta la pizza?</p> <p>¿ver películas?</p> <p>¿les gusta dibujar?</p> <p>¿les gusta escuchar música?</p> <p>¿les gustan los chocolates?</p> <p>¿les gusta escuchar cuentos?</p> <p>¿les gusta actuar?</p> <p>¿les gusta pintar?</p>	Ale	<p>Letreros con las palabras SÍ y NO: cartulinas, caritas de rechazo y disgusto o aceptación y gusto, plumones colores y palitos</p>
	30 min	<p>Creación de máscaras con las emociones básicas.</p> <p>Cuando tengan sus Máscaras caminarán alrededor hasta que las encargadas digan “en parejas” y ellos tendrán que describir la emoción que están viendo en la máscara de su compañera</p>	Miriam	<p>Círculos de cartulina con resorte, plumones y colores</p>

Sesión 2. Expresión de emociones.

Objetivo: Aprender a identificar y a comunicar de manera verbal y física, las emociones básicas: alegría, miedo, enojo, tristeza, ansiedad y sorpresa.

Fecha	Hora	Actividades y temas	Responsables	Materiales
Jueves 10 de junio del 2021	10 min	Dado de las emociones. NN tirarán el dado y de acuerdo con la emoción que les salga contarán cómo se puede reaccionar de manera tranquila a esa emoción.	Ale	Dado de las emociones
	10 min	Mímica de las emociones. Las niñas interpretaran con sus cuerpos la emoción que les salga en el papelito, no se permite hablar, solo lenguaje corporal.	Miriam	Papelitos con las emociones
	40 min	El arte de las emociones. Al ponerles música de diferentes tipos, primero bailaran conforme sientan la música y después que pinten lo que sienten, le pongan el color de lo que sienten con la música	Miriam	Bocina y música (que suene triste alegre de suspenso, de miedo, etc.) Papel Kraft y pinturas de agua

Sesión 3. Regulación emocional.

Objetivo: Reconocer habilidades de afrontamiento para emociones desagradables (el enojo, el miedo, la ansiedad y la tristeza) y autogeneración de emociones agradables (alegría).

Fecha	Hora	Actividades y temas	Responsables	Materiales
Lunes 14 de junio 2021	25 min	Historietas de las emociones. Las niñas crearon un personaje y una historia, donde estuviera involucrada alguna situación emocional.	Ale	Hojas blancas, colores, plumones, lápices y gomas
	20 min	El juego de las estatuas ponemos música que les gusta y cuando la detengamos ellos se tiene que quedar en la posición en la que estaban cuando se detuvo la canción.	Miriam	Música

Sesión 4. Autogestión.

Objetivo: Favorecer el reconocimiento y aceptación incondicional de sí mismos (autoestima).

Fecha	Hora	Actividades y temas	Responsables	Materiales
--------------	-------------	----------------------------	---------------------	-------------------

Jueves 17 de junio 2021	15 min	Figurita humana. Las niñas armaron una figurar humana con plastilina, luego escribieron las virtudes y defectos de esa figura imaginada.	Miriam	Plastilinas de colores, hojas blancas, lápices y goma.
	25 min	Búsqueda del tesoro. Se colocaron pistas por todo el patio, que al final llevaban a encontrar un cofre que tiene un tesoro dentro.	Ale	Pistas y cofre con espejo adentro.

Sesión 5. Comunicación.

Objetivo: Favorecer una comunicación asertiva, receptiva y expresiva,
reconociendo nuestras emociones, gustos y derechos.

Fecha	Hora	Actividades y temas	Responsables	Materiales
--------------	-------------	----------------------------	---------------------	-------------------

Lunes 21 de junio 2021	10 minutos	Lazarillo se dividirán a los jugadores en parejas, Uno de ellos tendrá los ojos vendados y caminará en una pista de obstáculos, siguiendo las instrucciones que el otro jugador le dirá en voz alta.	Ale	Bufandas para usar de vendas en los ojos
	25 minutos	Camarógrafas en acción. Las niñas se preguntaron acerca de las emociones entre ellas, algunas fueron famosas, otras camarógrafas y otras entrevistadoras.	Miriam	Celulares, bufandas, lentes de sol y preguntas escritas en dichas bibliográficas blancas.
	15 min	Coctel de frutas. Las jugadoras representaban una fruta y cuando se mencione esta, tendrán que escoger una pareja, a esa persona le dirán que le gusta y que no le gusta cuando conviven con una persona	Ale	gafetes de frutas y seguritos o cinta

Sesión 6. Toma de decisiones y resolución de problemas.

Objetivo: Favorecer la capacidad de identificar, anticiparse y afrontar resolutivamente los conflictos sociales, evaluando riesgos y recursos con los que se cuenta.

Fecha	Hora	Actividades y temas	Responsables	Materiales
Jueves 24 de junio 2021	25 minutos	Crisis en nuestro pueblo. los jugadores se sientan en círculo y escogen un oficio (enfermera, médico, policía, profesor, cocinero, etc.) luego tienen que defender su importancia en el pueblo para que el pueblo no vote para sacarlos, ya que se están acabando los recursos y solo se pueden quedar los más necesarios	Miriam	
	15 min	Poncha globos. Se les dieron globos a las niñas, se los amarraron en un tobillo y la indicación fue “gana quien mantenga su globo inflado”.	Ale	Cordón y globos

Sesión 7. Trabajo en equipo.

Objetivo: Contribuir al aprendizaje del trabajo en equipo, la colaboración y el respeto a los otros.

Fecha	Hora	Actividades y temas	Responsables	Materiales
Lunes 28 de junio 2021	10 min	Cruzando el río. Las juntaron sus “piedras” y se organizaron en equipo para lograr atravesar el río.	Miriam	“piedras” de cartón cinta que marca el inicio y el final del río
	10 min	Pase mágico ponerse en círculo y tendrán que pasarle dos pelotas con diferentes indicaciones para cada una	Ale	Tres pelotas de diferente color
	15 min	Armar el cubo soma	Ale	7 piezas del cubo soma
	20 min	Juego de roles. Tendrán que interpretar diferentes papeles y tendrán que juntar sus habilidades para “ayudar después de un sismo”. Los papeles son policía, médico, obrero y accidentados.	Miriam	Juguetes de herramientas, de utensilios médicos, de policías de construcción y “escombros”

Sesión 8. Cierre.

Objetivo: Reflexionar sobre el taller, lo aprendido y que las niñas nos compartan su experiencia. Convivir a manera de conclusión de las sesiones, agradecer el espacio y su participación.

Fecha	Hora	Actividades y temas	Responsables	Materiales
Jueves 1 de julio 2021	20 min	Comentaremos sobre las sesiones, cómo se sintieron, qué aprendieron de las emociones y si les gustaría decirnos algo más a nosotras.	Ale y Miriam	Hojas blancas, lápices y plumas de colores.
	40 min	Convivio con comida y despedida	Ale y Miriam	Pizzas, refrescos y chocolates

Anexo 2. Diario de campo conjunto.

Primera sesión. Lunes 7 de junio del 2021.

Cuando llegamos a la casa hogar Amparo nos recibió Sor Viki, le comentamos que veníamos a realizar el taller y que Sor Merced dio la autorización el día viernes cuatro de junio. Nos prestaron un salón, que se usa como biblioteca, también suele ser el salón de música debido a que se encuentran diversos instrumentos. Sor Viki les habló a las niñas, les pidió que se pusieran cubrebocas, se alistaron y comenzaron a entrar al salón. Pusimos una de las mesas que se encuentran en el salón y las niñas tomaron sillas del fondo para acomodarse alrededor de la mesa. En total fueron ocho niñas de diferentes edades: Julia y Valentina de doce, Barbara de diez, Ivon de nueve, Kendra de ocho y Alexa, Gloria y Mariana de siete años. Las saludamos, nos presentamos y les mencionamos el encuadre, con el número

de sesiones y las actividades que haremos. Después acordamos las normas de convivencia y les pedimos realizaran su gafete con su nombre y su edad.

Les pusimos plumones, colores y crayolas para que pudieran adornar sus gafetes con las cosas que les gustan. Pudimos notar que al principio no estaban seguras de cómo hacerlo, algunas pidieron lápiz y goma, escribían algo y lo borraban. Mariana en particular no quería hacerlo sola, les pidió ayuda a Julia y Valentina, pero estas le dijeron que lo hiciera ella.

Como nosotras nos pusimos nuestros gafetes, que tenían las cosas que nos gustan, algunas niñas como Kendra Gabi, Barbara y Alexa volteaban a ver los nuestros para poner algo en los suyos, por ejemplo, Barbara dijo que a ella también le gusta la pizza e hizo una en su gafete. Gloria preguntó cómo hacer una fresa. En general se compartían los materiales y se hablaban con respeto, se tardaron un poco pero no hubo mayor problema para realizar la actividad. Al momento de pedirle a cada una que se presentara y mencionara lo que puso en su gafete, algunas no ponían atención a lo que decían las demás, por seguir adornando el suyo,. Algo que nos llamó la atención es que en sus presentaciones comenzaron a mencionar cuál es su materia favorita, incluso algunas lo escribieron en sus gafetes, o en qué año de primaria van, sin que se los hubiéramos pedido. Una de ellas nos preguntó cuál era nuestra materia favorita.



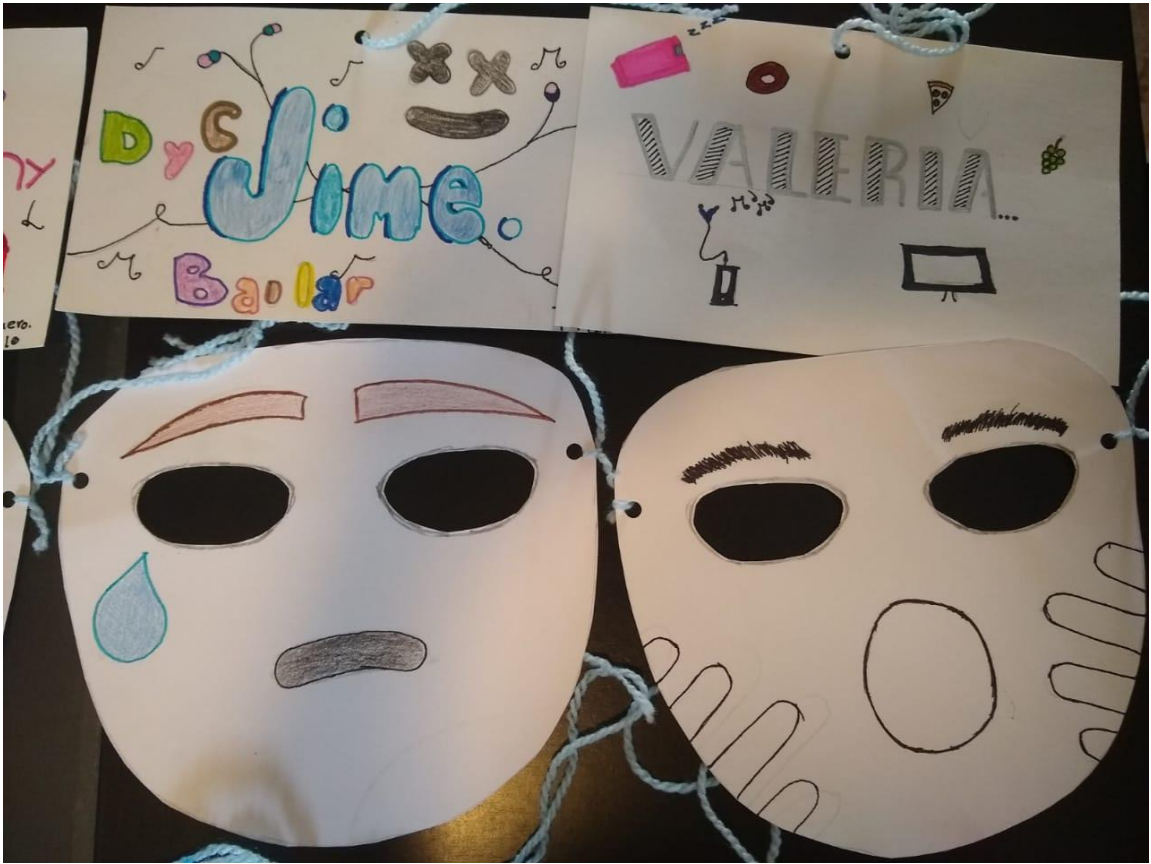
Las más grandes parecían no querer mencionar mucho acerca de ellas, ya que solo mencionaron su nombre, una cosa que les gusta y su materia favorita; pero en la siguiente actividad nos platicaron más. Se les pidió que se pusieran del lado del letrero “sí” o “no” dependiendo su respuesta a las preguntas que les hicimos. Pudimos notar a partir de sus respuestas que, sí les gusta bailar y expresarse con sus cuerpos y no les gusta cantar a menos de que sean canciones de reggaetón. Les preguntamos si les gustaba la pizza y el helado, luego cuáles sabores, esto para darnos una idea de que podemos llevarles en la última sesión. También pudimos saber que no tienen problema en hacer expresión artística ya que la mayoría respondió que sí les gusta dibujar, pintar y colorear. Una de las preguntas nos ayudó a decidir no hacer la siguiente actividad, ya que llevábamos un cuento para reflexionar en grupo acerca de las emociones, pero todas dijeron

que no les gustaba escuchar cuentos, entonces cambiamos esa actividad. Por último, les gustan más los perros que los gatos y no les gustan las verduras. La última actividad de la sesión fue para iniciar el tema de las competencias emocionales, trabajamos **la conciencia emocional** a partir de la realización de máscaras. Les pedimos a las niñas dibujar la expresión facial de las emociones que les tocaron. Observamos que, al decirles la indicación, **todas las niñas más pequeñas querían hacer su máscara con la expresión del amor, por lo que contestamos que cada una haría una emoción diferente, pero no podíamos ponernos de acuerdo porque cuando Valentina decía la emoción de miedo, Mariana y Kendra también querían hacer la misma emoción. Por esa razón Valentina se enojó y les dijo que siempre querían hacer lo mismo que ella.**

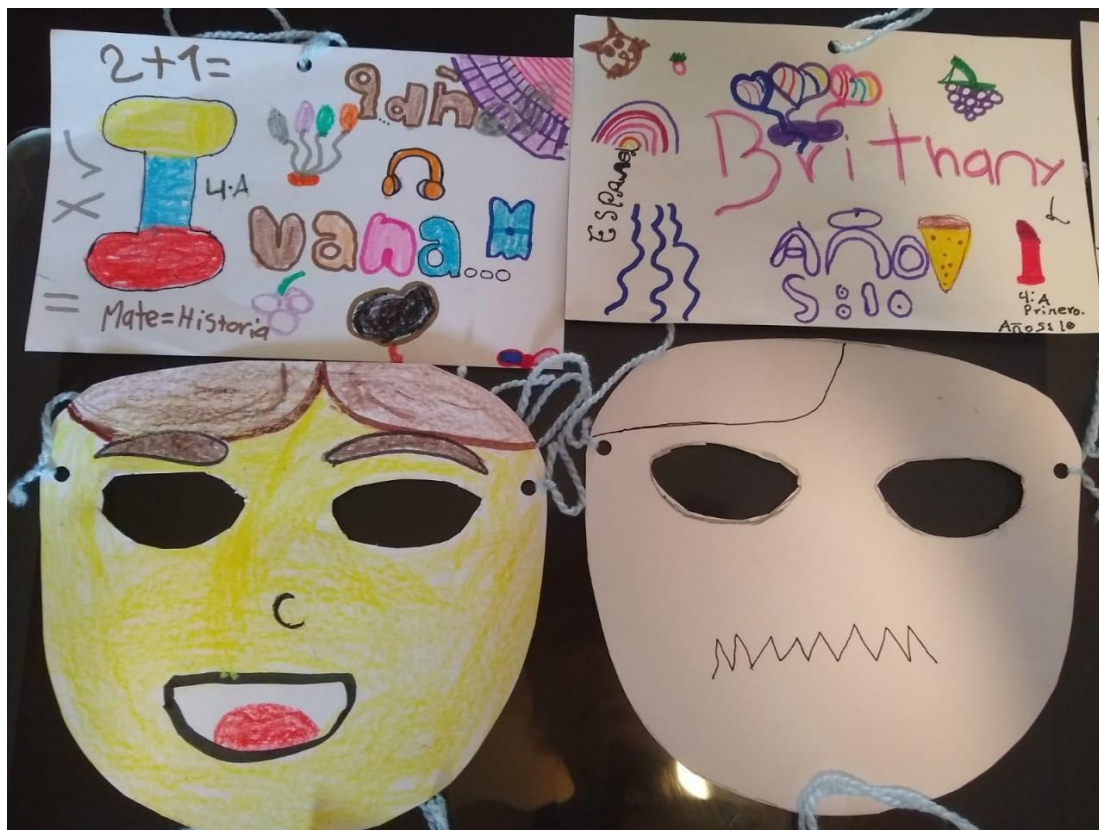


Por esa razón nosotras les asignamos a cada una las emociones para comenzar a trabajar. A Ivon y a Alexa les tocó felicidad, a Barbara la ansiedad, a Julia la tristeza,

Valentina miedo, a Gloria y a Mariana la sorpresa, y Kendra el enojo. Luego de asignar las emociones, notamos que tuvieron problemas para dibujar las caras del miedo, el enojo, la ansiedad y la sorpresa. Ya que al principio no hacían nada, se quedaron como pensando que dibujarle. Las que estaban haciendo felicidad lo hicieron de inmediato y no tuvieron problema. Valentina no hacía nada, solo estaba viendo a su máscara. Barbara preguntó ¿qué es la ansiedad?, por lo que le explicamos que es una preocupación muy grande que dura mucho tiempo, que te hace sudar las manos y te duele el estómago. Pero aun después de la explicación no supo cómo hacer una cara de ansiedad. Como vimos que tenían muchos problemas les preguntamos a todas como hacer su cara cuando están preocupadas y no contestaron. Por eso le hicimos una cara con las cejas fruncidas y la boca un poco tensa, por eso terminó dibujando una boca en zigzag. Luego preguntamos a Mariana como haría una **cara de sorpresa entonces ella abrió mucho la boca y los ojos y las cejas alzadas hacia arriba**, eso le ayudó a Gloria y a ella a dibujar en su máscara. También a ella le preguntamos cómo hacer **la cara de miedo, e hizo casi la misma expresión de sorpresa**, pero se agarró la cara por eso Valentina le puso a su máscara unas manos cerca de la boca.







Entonces las apresuramos para que terminaran ya que se nos acababa el tiempo. A Alexa le tocó hacer alegría y le puso lágrimas a su máscara, tiene una boca sonriente, pero me llamó la atención las lágrimas, cuando le pregunté si le había puesto lágrimas a su expresión y Gloria contestó “son lágrimas de felicidad”, Alejandra solo asintió con la cabeza. Gloria le dibujó pecas y la boca abierta, le hizo dientes y lengua, los dientes son cuadrados y separados. Las dos niñas que hicieron felicidad, su sonrisa es abierta y con lengua adentro, la de sorpresa también pusieron una lengua en la boca abierta. Kendra, quien dibujó su máscara del enojo, la coloreo de rojo y le hizo unos dientes picudos.

Después les pedimos que se levantaran de sus asientos y se pusieran en parejas, al pedirles que describieran qué emoción veían en su compañera (tenían puesta la máscara que habían hecho) y al principio solo decían que emoción era. Por ejemplo, Ivon contestó que Kendra tenía cara de enojo y Miriam le preguntó cómo sientes el enojo a lo que contesto “pues así enojada”. Luego Miriam le preguntó a Kendra cómo se siente cuando está enojada a lo que contestó que quiero golpear a todos, por lo que Miriam contestó “no hay que hacer eso, hay que tranquilizarnos”, pero ya

no estaban escuchando, contestaban que sí pero ya se estaban encaminando hacia la mesa y parecía que querían jugar entre ellas.

Julia estaba con Mariana y se le preguntó a Mariana cómo siente la emoción de la máscara que traía su compañera Julia, y solo contestó “tristeza”, luego se le preguntó ¿cómo sabes que es la tristeza? pero no contestó Mariana, por lo que Julia dijo “cuando estás triste te pones a llorar o quieres estar sola”. Luego Valentina dijo: “siento miedo cuando está oscuro o cuando estoy sola”. Notamos que ellas dos quisieron hablar de las emociones que tenían sus máscaras, en vez de hablar de sus parejas. Fue lo único que pudimos hacer porque ya se había terminado el tiempo y teníamos que irnos porque las niñas tienen clase después, nos despedimos y salimos del lugar.



Segunda sesión. Jueves 10 de junio del 2021.

Al llegar a la casa hogar, las niñas nos vieron entrar y nos saludaron con mucha energía, parecían felices de vernos. Empezaron a llegar las niñas y Kendra nos preguntó ¿Qué haremos hoy? Al platicarles que usaríamos pinturas y música se alegraron mucho. Las niñas tomaron sus sillas del fondo y comenzaron a ponerlas y sentarse alrededor de nosotras. Cuando sacamos el dado, como la vez pasada Gloria se mostró muy emocionada de vernos y dijo ¡qué bonito! ¿Quién lo hizo? Y contestamos que lo hizo Alejandra, a lo cual respondió que quedó muy bonito. Cuando les dimos sus gafetes para que se los pusieran, la misma niña nos mencionó que había dos niñas que no estuvieron la sesión anterior y por lo tanto que no tienen gafete y que además dos faltarían porque estaban enfermas. Se integraron a esta sesión Manuela de doce y Marisol de seis años. Se les explicó el encuadre y se les pidió que participaran en el taller. Iniciamos actividades con el juego del dado de las emociones, les pedimos que nos dijeran cómo piensan que se siente en el cuerpo la emoción que les salga en el dado.



Marisol fue la primera en querer participar, se mostró entusiasmada desde el primer momento, a ella le tocó la emoción de sorpresa, muy apenada logró decirnos que

era “cuando le regalan cosas”. A pesar de que no sabían cómo contarnos la manera en que reaccionaban a tal emoción, nos ponían ejemplos de situaciones que vivieron que las hacían sentir así. Cuando a Kendra le tocó el miedo, y solo dijo “lloro”. Las niñas más grandes esperaron hasta el final pues tenían mucha pena hasta que las convencimos. A Valentina le tocó la alegría y nos dijo “yo me siento feliz cuando veo a mi mamá” hizo mucho énfasis en que se pone feliz cuando veía a su mamá y a sus sobrinos, a Ivon le tocó la tristeza y mencionó “me pongo a escuchar música, sola en mi cuarto”. A Manuela le salió la tristeza y dijo “cuando estoy triste me aísla”. Luego a Julia le tocó ansiedad y nos dijo “siento mucha ansiedad cuando tengo que hablar en público”, mientras que Gloria le tocó enojo y nos dijo “tengo ganas de pegar”, “me enoja mucho que me griten o me digan groserías”.

Como siguiente actividad, hicimos juego de mímica. Se les dieron papelitos con emociones, conforme querían pasar, para actuar la emoción, sin hablar, puro lenguaje corporal. Con esta actividad se mostraron un poco más apenadas, y no hacían muchos movimientos, pero sus compañeras sí adivinaron lo que estaban representando. Algunas veces solo decían las emociones hasta que le atinaban, ya que algunas de las representaciones no tenían tanta expresión facial ni movimiento corporal. Un factor importante a tomar en cuenta podría ser el cubrebocas, ya que no se puede apreciar muy bien si se está moviendo la boca o sonriendo. Les dimos los papelitos con las emociones, cada una iba tomando uno y sin decir cual le había tocado tenía que expresar la emoción de manera no verbal y las demás adivinar a cuál se estaba refiriendo.

Cuando le tocó a Julia la emoción de ansiedad no sabía cómo expresarla y le ayudamos diciéndole cómo se siente esa emoción, para que ella nos la mostrara con gestos o movimientos corporales. Lo que hizo fue explicarnos como ella expresaba esa emoción que era moviendo el pie muchas veces como signo de nerviosismo y preocupación. Marisol intentó enseñarnos la emoción de alegría, pero sentían tanta vergüenza que no lo hacían muy bien, hasta que todas empezaban a decir cualquier emoción al azar para atinarle, lo cual no estaba bien, pues de eso no se trataba la actividad. Valentina leyó su papelito, se paró y cruzó los brazos,

frunció las cejas y todas de inmediato dijeron que estaba expresando enojo. Gloria, nos dijo que ella quería expresar la emoción del amor y a pesar de que no estábamos trabajando con esa emoción, le dijimos que sí, lo que hizo fue mover los pies en señal de timidez y haciendo caras, sonriendo y cerrando los ojos muchas veces, mirando hacia arriba. A Ivon le tocó en su papelito miedo y con mucha pena se levantó, se agarró la manga hasta cubrirse su mano y se la puso a la altura de la boca luego abrió mucho los ojos, Gloria gritó que era sorpresa, pero luego las demás dijeron que era miedo. A Manuela le tocó la tristeza, pero solo se levantó y se quedó parada, vio un poco hacia arriba y las niñas gritaban todas las emociones hasta que ella dijo “noooooo es tristeza” y se sentó. Terminando les dijimos que saliéramos al pasillo pues íbamos a ponerles música e iban a pintar, se salieron las niñas chiquitas muy emocionadas.

Como última actividad les pedimos que pintaran lo que sintieran mientras escuchaban diferentes canciones. Desenrollamos un gran papel Kraft en el pasillo y las niñas se colocaron alrededor del papel. La primera canción fue de alegría Marisol de inmediato se puso a dibujar flores, árboles y el cielo azul. Las niñas más grandes no se animaban a pintar, después inició la canción para el enojo. Nosotras nos –integramos –Miriam en el extremo donde se pusieron las más grandes y Alejandra en el otro extremo junto con Ale y Marisol– junto con ellas para animar a las más grandes, al ver que nosotras siendo “adultas” también podemos participar. Gloria mencionó que no le gustaba el rock y que no sabía que pintar con esa melodía, Julia nos contó que la hacía pensar en un chico con los pelos de punta y lo pintó con colores oscuros, predominando el negro.



Luego comenzó a sonar la canción de miedo, Gloria, Marisol, Barbara comenzaron a decir que les daba miedo, Ale decía que la hacía pensar en la oscuridad, así que nos comentó que empezaría a dibujar como un bosque en la noche, Note que Marisol, la niña más pequeña de todas y la que apenas se integró en esta sesión estaba pintando cielo, sol, nubes y pasto, con un personaje enfrente, lo hizo color crema y sus ojos negros, pero cuando inició esta canción comenzó a hacerle un ojo más grande hasta que toda su cara la pintó de negro. Las niñas más grandes, Julia, Valentina y Manuela que en un principio no se animaban a pintar lo empezaron a hacer, dibujando cosas de miedo, paisajes en color negro, aliens, etc. Esa melodía la tuvimos que repetir pues las hizo expresarse más.



A continuación, se reprodujo la canción que trajimos para representar la ansiedad, y Barbara comentó que sonaba como música de película de acción y que dibujaría algo así. V. comentó que la acción es cuando ella maneja, entonces ella y Julia comenzaron a pintar accidentes. Ale me dijo que quería pintar sangre, entonces yo le dije que la pintura roja la tenían otras compañeras. Fue por ella y comenzó a pintar un círculo y luego terminó pintando un tipo animal de cuerpo rojo con cabeza negra. Antes de eso solo había pintado su nombre y un árbol, luego en la canción de miedo hizo una cabeza blanca con los ojos y la boca negros, por arriba del árbol que ya había dibujado. Ya hasta el final solo puso un corazón apartado del resto de sus pinturas.



En la última canción que fue la de sorpresa, Barbara nos mencionó que le hacía pensar en las películas de chicas con vestidos grandes y bailes antiguos, así que comenzó a dibujar eso. Se prestaban las pinturas, aunque la más chiquita, Marisol, se ensució su blusa pues limpiaba su pincel con ella, al darnos cuenta le mencionamos que ahí había un trapito para limpiarse.



Barbara y otra niña enumeraron sus dibujos, al parecer sí hicieron diferentes para cada canción. Las demás solo hicieron uno o dos, máximo tres, cuando fueron seis canciones. **Nos dio la impresión de que a las mayores les tomó un poco de tiempo sentirse en la confianza de pintar, al parecer también influyeron las canciones que estaban escuchando, el resultado de eso fueron pinturas de miedo o de violencia.** Todas las niñas, cuando anunciamos el final de la sesión, no querían terminar la actividad, se tardaron un poco en dejar de pintar. Espero que no haya problemas con las encargadas de la casa hogar al pasarnos de la hora acordada.



Tercera sesión. Lunes 14 de junio del 2021.

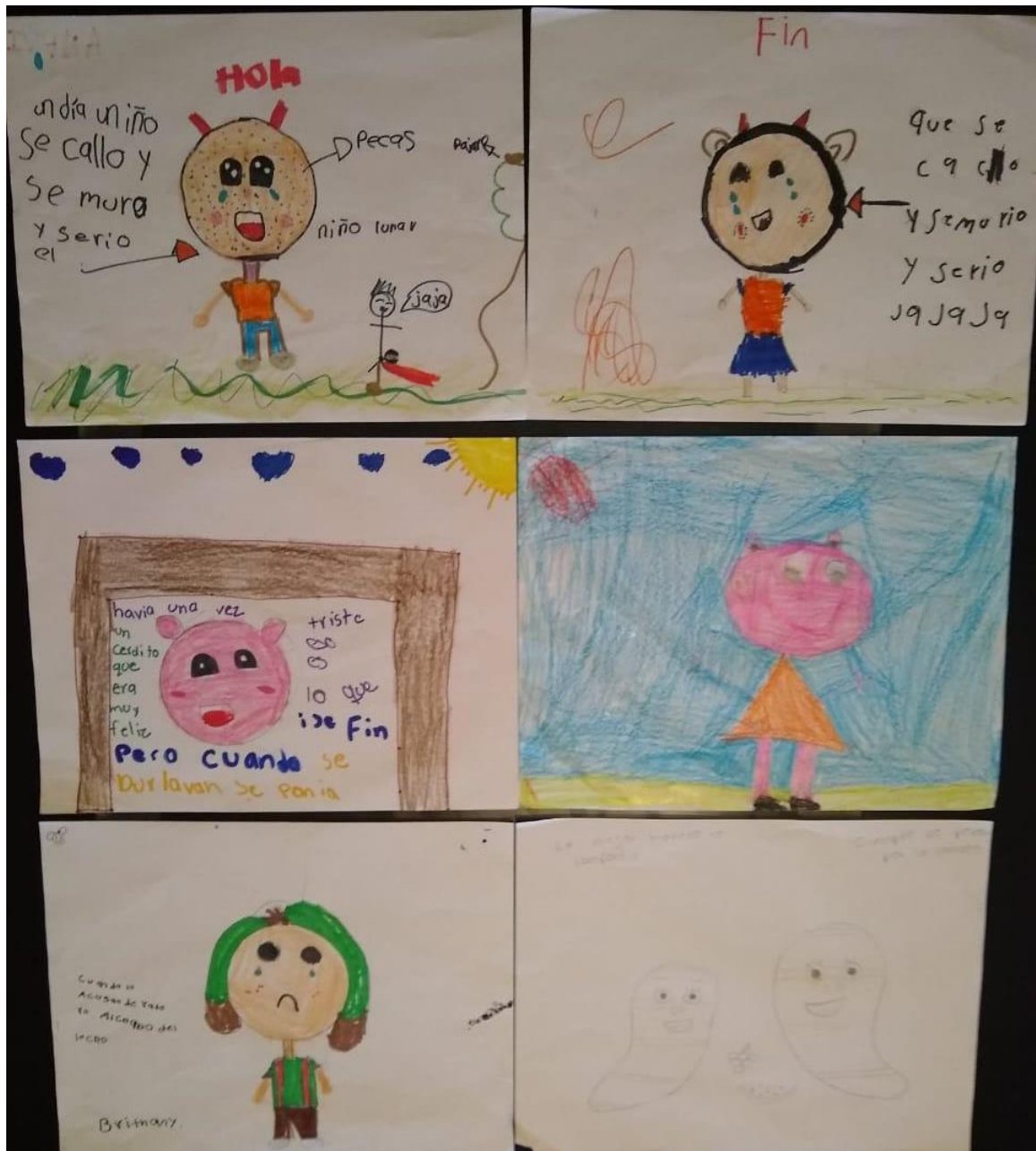
Este día llegamos un poco tarde por el tráfico. Cuando nos abrieron la puerta nos disculpamos con Sor Viki, que nos abrió. Noté que en la entrada estaban dos de las niñas, una señora y una monja, hablando con la señora y una de las niñas estaba llorando. Las niñas se encontraban afuera jugando, unas en el trampolín, otras sentadas platicando. Cerca de la biblioteca estaba otra monja con Gloria, sentadas en una mesa con cuadernos y libros, al parecer estaban haciendo tarea o repasando algo y Gloria nos dijo que no podría estar hasta que terminara de hacer tarea.

Entramos rápido a la biblioteca y pusimos las mesas y las sillas en su lugar, el material y todo listo en lo que las niñas llegaron a la biblioteca. Había una niña nueva, Teresa de doce años, aún no estaban todas las niñas, las más grandes aún no estaban, por lo que iniciamos con las más pequeñas. Cuando tomaron asiento les pedimos que crearan un personaje el cual estuviera en una situación que le generara alguna emoción, y como tipo historieta poner como resolvió la situación. Marisol empezó a dibujar algo rápidamente sin ningún problema, aunque a las demás les costaba trabajo qué situación podrían dibujar.



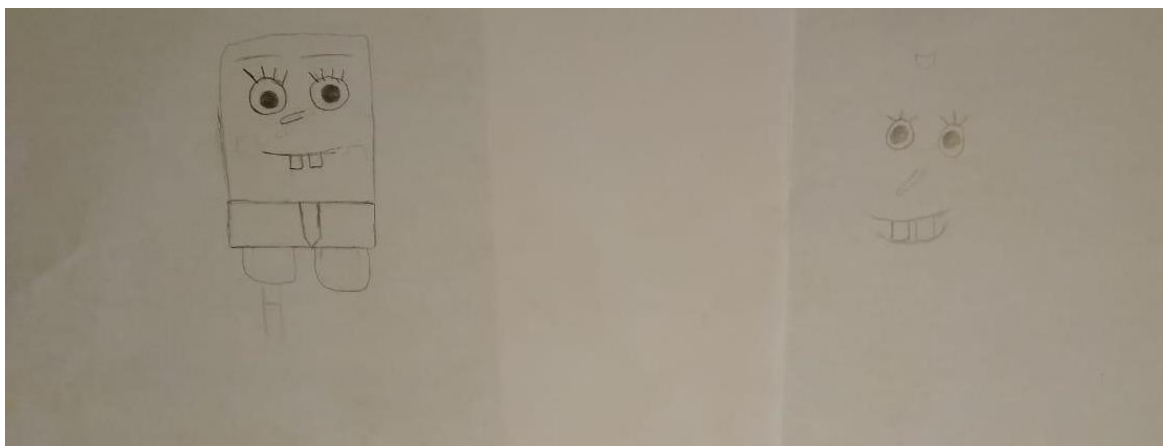
Nos llamó la atención que Ivon se incorporó después de un rato. Cuando se le dieron las indicaciones de la actividad y el material se vio que tenía los ojos rojos y llorosos. Luego de escucharnos se puso a trabajar rápidamente, y ella fue la primera en terminar. Hizo un monito con cuello morado y cuernos rojos, fuera de eso lo demás parece ser cuerpo de niño y tiene lágrimas debajo de los ojos. Luego hizo uno más sencillo y pequeño al lado el cual tiene una burbuja de diálogo con “jaja” pero tiene líneas rojas y naranjas que van de sus piernas y otra línea dorada que me dijo que “se hizo del baño”. Al niño más grande lo empezó a llenar de pecas y lo aclaró con una flecha que dice pecas, además le puso niño lunar. La historia fue que —un día un niño se cayó y se murió y él se rió—. Por su dibujo entonces el monito más sencillo es el que está muerto y las líneas rojas y anaranjadas son la sangre. Sentimos que Ivon estaba enojada y triste, de alguna manera le ayudó expresar sus emociones en ese dibujo porque después de hacerlo, ya no se veía con ganas de llorar y siguió participando en las actividades.

Kendra imitó la historia y el personaje de Ivon ya que cuando ella llegó, Kendra no tenía nada hecho más que la cabeza marcada con lápiz, también le puso algunas pecas (alrededor de lo que parecen chapas) y cuernos, pero ella le puso orejas y el doble de lágrimas. Por su ropa podríamos decir que su monito es niña ya que tiene una falda. Ale solo puso la cabeza rosa y escribió “había una vez un cerdito que era muy feliz pero cuando se burlaban se ponía triste y eso es todo lo que hice. Fin”. Barbara hizo al chavo del ocho llorando con la boquita triste y le puso “cuando acusan de ratero al chavo del ocho”. Marisol la más pequeña sólo dibujó a pepa pig feliz.



Cuando llegaron las niñas grandes, les dijimos que se sentaran en la otra mesa que estaba aparte. Alejandra les explicó la actividad, pero se quedaron un buen rato sin hacer nada, solo pensando, o platicando entre ellas. Teresa, la niña que recién se había integrado, las distraía mucho, les hablaba y nos las dejaba trabajar pues ella no quería hacer nada y se paró por un libro en los estantes del fondo. Alejandra se acercó a ellas mientras Miriam observaba que trabajaran las más pequeñas. Alejandra trataba de convencerlas de que hicieran algo, pero Teresa dijo “fui por un libro para darme una idea de que hacer”, pero no tocó la hoja, solo sacó punta al

lápiz y estuvo hablando sin hacer absolutamente nada. Se paraba, y decía “quiero una regla para hacer derecho mi dibujo”, pero al final no hizo nada, ni las otras dos niñas que estaban sentadas con ella. Solo Julia hizo un boceto de bob esponja y luego pidió otra hoja y rápidamente realizó como dos frijolitos con un diálogo de “la mejor manera es compartir”.



Nos entregaron sus trabajos y las invitamos a salir pues queríamos hacer la actividad de las “estatuas”, ponerles música y que cuando se detuviera, ellas de la misma forma se quedaran en la posición en la que estaban cuando se detuvo la canción. Cuando pusimos la canción casi todas se pusieron a bailar, Marisol y Ale se le quedaron viendo a las más grandes ya que estaban haciendo un tipo coreografía. Al pausar la música las niñas, si se detenían y no se movían. Otras niñas corrían por el patio y daban vueltas de carro. Después de esa canción le pedimos otra y esta Ivon sugirió que pusiéramos una que todas se saben para bailar por su clase de danza. Al ponerles la canción todas se formaron en un medio círculo alrededor de Miriam quien tenía la bocina, yo estaba detrás de ellas, y comenzaron a bailar muy coordinadas y todas se sabían los pasos, bailaron muy bonito. Cuando mi compañera les detenía la música ellas se quedaban en la posición del paso en el que estaban, y al retomar la canción continuaban su coreografía sin ningún problema. Teresa no quiso bailar, se mantuvo sentada al lado de Miriam, mencionó que no bailaba porque “no me sé esta coreografía”. Una de las monjas estaba parada viendo la actividad con nosotras. El tiempo se terminó, les dimos las gracias por enseñarnos su coreografía, recogimos nuestras cosas y pedimos que nos abrieran la puerta.



Parece que les gusta bailar, nos dijeron que eso lo aprendieron en su clase de danza, entonces al no tener problema con enseñarnos sus coreografías podemos suponer que si les gusta la expresión corporal, la que les cuesta trabajo es la expresión verbal. Al igual que en las otras sesiones parece que no les gusta hablar mucho sobre sus emociones, a pesar de intentar que no sean emociones de ellas sino de alguien más (de un personaje), les resulta difícil hacerlo.

Cuarta sesión. Jueves 17 de junio del 2021.

Cuando llegamos las niñas dijeron ¡ya llegaron las psico! Y parecieron alegres de que llegamos. Se quedaron viendo lo que traíamos y al ver la caja de bloques de construcción se sorprendieron, dijeron ¡traen legos!, luego me preguntaron que traía en la otra caja, se los enseñé y les dije más bloques, se emocionaron de que trabajaríamos con esos. Nos encaminamos a la biblioteca y comenzaron a llegar las

demás niñas. Ellas nos dijeron que podíamos meter la mano en la ventana para abrir el salón, pero nosotras les dijimos que mejor esperábamos a que las cuidadoras nos abrieran. Cuando llegó Manuela, (una de las niñas más grandes), metió la mano por la ventana y la abrió, todas ingresamos para ya iniciar las actividades. Miriam se quedó en el salón trabajando con las niñas, en esta ocasión faltó una niña, Mariana. Alejandra salió a pegar caritas por toda la casa hogar para la siguiente actividad.

Miriam comenzó a explicarles la primera actividad, la cual consistió en hacer una figura humana con plastilina y escribir en una hoja de papel las fortalezas y debilidades de su figura. Se les entregó la plastilina y hojas blancas en cada mesa, al principio querían una barra para cada una, pero les expliqué que debían compartirla. Al principio ninguna lograba entender cuáles eran las fortalezas y las debilidades por lo que se las tuve que explicar varias veces, además de que no entendían cómo era hacer una figura humana. Gabi preguntó “¿Qué es una figura humana?” “¿pero cómo?”, Kendra “¿Cómo de caricatura?”. Barbara preguntó si podía ser un personaje de películas de superhéroes o algo así, a lo que respondí que sí, siempre y cuando fuera humano. Ale dijo que si podía a hacer a Olaf (un muñeco de nieve de la película de Frozen), no quedó más remedio que asentir pues ya estaba corriendo el tiempo y no avanzaban en hacer la actividad, ya había pasado mucho tiempo explicándoles. Marisol, la niña más pequeña sin hacer mucho caso, solo empezó a realizar su figura de Olaf también, pero encima de la hoja blanca que le proporcioné, por lo que todas las demás empezaron a hacer la misma figura de Olaf.

Al mismo tiempo, Alejandra salió del salón y le preguntó a una de las monjas que estaba en la puerta si podía pegar algunas caritas en las paredes del patio, ella dijo que si por lo que comenzó a colocar las caras y las pistas para la búsqueda del tesoro. Se procuró que las caritas estuvieran en alto y las pistas abajo, a una altura donde las niñas lo pudieran leer bien. Cuando colocó la última pista, que daba al cofre, pedí a Miriam el espejo, se metió al cofre y se cubrió bajo un suéter para que no lo vieran. Alejandra regresó a la biblioteca y las niñas no habían terminado,

estaban indecisas de cómo hacer su muñeco de plastilina, algunas estaban amasando mucho la plastilina para poder moldearla bien.

Nos sacamos de onda pues nos dimos cuenta de que posiblemente no querían o no podían hacer la figura humana como se los habíamos pedido, además de que tuvimos que ayudarles a algunas de las niñas a escribir las fortalezas y debilidades de su personaje.

Por otro lado, las niñas más grandes (Teresa, Julia, Valentina Y Manuela) llegaron un poco tarde y se colocaron en otra mesa, Miriam les explicó la actividad, pero al parecer no tenían muchas ganas de trabajar. Tardaron demasiado en querer empezar a hacer su figura. Teresa, traía una especie de arena como slime y no dejaba de jugar con ella, por lo que no nos hacía caso; además cuando ya iba a empezar a trabajar en la actividad fue y les quitó la plastilina verde a las niñas pequeñas. Kendra fue a pedirla y Teresa estaba muy grosera incluso cuando Kendra fue a sentarse, Teresa iba a molestarla, pegarle o jalarle el cabello. Kendra comenzó a decir: “Teresa no me cae bien, siempre nos estamos peleando” y las demás niñas coincidían con eso que decía Kendra. Kendra en ningún momento intentó regresarle el golpe, de manera que actuó muy tranquila ante las provocaciones de Teresa.. Se trató de apurarlas a todas con la actividad pues aún quedaba una actividad por hacer, pero las más grandes no hacían mucho caso. Miriam dijo que quedaban quince minutos para la actividad y Teresa le contestó ¡ay, acabamos de empezar y ya nos quedan quince minutos!

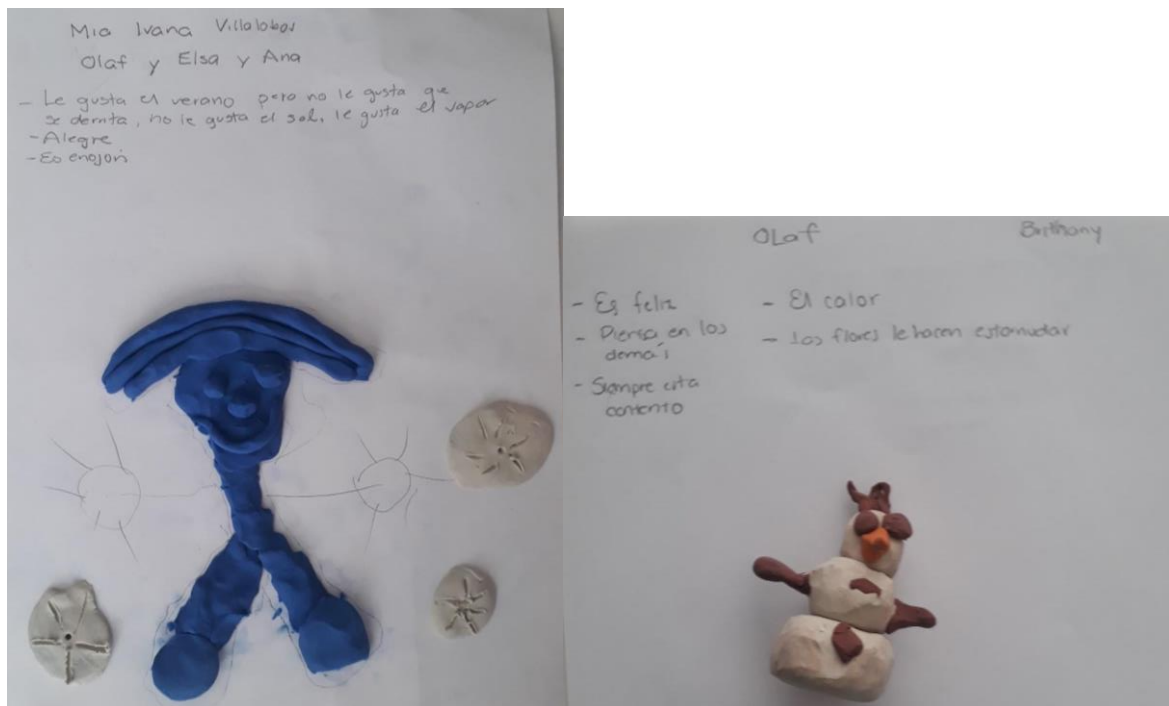
Ivon le pidió ayuda a Alejandra para hacer el cabello de su muñeco, por lo que se le hizo un churrito de color café y dijo “ah si ya sé cómo”, entonces empezó a hacerle churritos y se los puso en la cabeza. Luego dijo “ay ya no nos va a dar tiempo de escribir sus fortalezas y debilidades” y como observé que las demás niñas todavía no terminaban su muñeco le dije a ella que yo escribía y ella me dictaba. Al decir las características, primero inició con cosas físicas, como que “resiste 20 minutos de pie”, o “cuando se cae se le cae la cabeza”, ya después comenzó a decir que “es feliz cuando está con su amiga” y otra fortaleza es “come frituras”. En debilidades me dijo que pusiera “cuando su amiga le grita”.



Luego de eso las demás niñas nos pidieron que les escribiéramos. Supongo que no estuvo muy correcto ayudarlas, pero aun así no se veía mucha disposición a hablar de fortalezas y debilidades, no estoy segura si entienden a que se refieren esas categorías o si no les gusta hablar de eso, a pesar de que intentamos que no fueran características de ellas sino de su humano inventado. **Ivon hizo el suyo y Ale lo intentó imitar, pero hacia las piernas y luego deshacía lo que había hecho, no terminó de realizar su figura por estar repitiendola.**



Otra cosa que notamos es que algunas niñas no les ponen brazos a sus muñecos, Olaf si tiene brazos de palitos de madera, pero ellas no lo pusieron y Marisol la más pequeña que hizo su figura humana sobre la hoja blanca le puso cabello ojos nariz y boca, cuerpo y pies, pero no le puso manos, su trabajo tiene un dibujo abajo donde parece que, si los contempló, a lo mejor se le acabó la plastilina para hacer esta parte, pero sí es interesante que la hasta dejado hasta el final.



Luego Miriam mencionó que solo quedaban cinco minutos, Teresa volvió a contestarle “¡hace rato quince, ahora cinco!” Por lo que Alejandra le dijo que se diera cuenta que el tiempo pasa y que se tenían que apurar. Teresa comenzó a decir “en la clase de psicología tenemos más tiempo”, a lo que contesté que esta no es una clase y que nosotros tenemos el tiempo contado porque no es la única actividad que vamos a realizar, y continuó diciendo “en la clase de psicología tenemos más tiempo”. Se le dijo que, si no quiere realizar las actividades que les dejamos, entonces que no entrarán con nosotras, ya que nos prestaron el espacio para que ellas participen en esto. Por lo que Manuela contestó “no nos dan tiempo” y se les dijo que si les damos tiempo, pero no se apuran, porque al inicio solo estaban en el celular y con su arena. A lo que Manuela contestó “esque estamos viendo que personajes en el celular para darnos una idea de cómo hacerlo”. Por lo que Alejandra le contestó que no era necesario buscarlo (aunque no estaban haciendo eso porque se les vio en su celular escribiendo en whatsapp) que lo podían hacer como a ellas se les ocurriera, no las vamos a calificar ni nada, y me respondió “a nosotras nos gusta hacer bien nuestro trabajo por eso lo buscamos” y ya solo se les dijo que se apuraran porque ya pasaríamos a la siguiente actividad.

Las gemelas Julia y Valentina empezaron a trabajar tarde y apuradas pareció que estaban haciendo en conjunto su figura humana, pero solo entregó Julia, dijo “ya acabé” y mostró su figura junto con su hoja donde solo escribió fortalezas. Pensamos que la figura humana la hicieron entre las dos, pero solo una entregó.



Como las demás niñas ya habían terminado y estaban inquietas viendo hacia afuera porque notaron que había hecho algo en el patio, Alejandra decidió sacarlas al patio para que ellas iniciaran con la búsqueda del tesoro. Se les dieron las indicaciones, la primera pista y ellas la leyeron, se echaron a correr hacia la carita que pensaron ellas era la que describe la pista y así continuaron hasta llegar a la última carita. En ese momento Miriam se quedó con Manuela porque era la única que faltaba de terminar su figura, realizó un bob esponja y salió a entregarlo, Miriam le dijo que faltaban sus fortalezas y debilidades por lo que ella dijo como fortalezas “bob esponja es buen amigo” “es divertido” “siempre está para sus amigos”. Cuando se le preguntó sobre las debilidades contestó preguntando “¿qué son las debilidades?” y se le explicó que es algo como que no agrada mucho, algo que no te gusta de ti y se le dio el ejemplo de que a veces bob esponja es muy desesperante y solo dijo “ay si, si, eso” y no dijo algo más.

Se les hizo formarse para pasar a ver el tesoro escondido. Cuando pasó cada una pareció que se sorprendieron, pero se les dijo que no comentaran nada porque las otras todavía no sabían que era. Así pasó cada una y hacían una cara como de mucha sorpresa. Solo Barbara cuestionó “¿un espejo?” se le volvió a mencionar que no dijera nada en voz alta porque todavía faltaban por pasar.

Cuando todas pasaron regresamos a la entrada de la biblioteca y Manuela preguntó “¿nosotras no vamos a pasar?” pero debido al tiempo y a que las niñas despegaron las pistas de dónde las encontraron, decidimos no pasar a las más grandes a hacer este juego y les dijimos que no. Entonces les preguntamos que encontraron y todas dijeron un espejo, se les preguntó ¿cuál es el tesoro que estaba escondido ahí?, se quedaron pensando y les dijimos ¡ustedes son el tesoro! Ivon agregó “además nosotras nos esforzamos en encontrarlo” y le contestamos que sí, que habían hecho un buen trabajo y que no olviden lo importantes y valiosas que son.



Debido a la hora, les dijimos que ya nos teníamos que ir, pero ellas nos preguntaron si podían jugar con los bloques, les preguntamos si tenían clase y una de ellas fue a preguntar a qué hora llegaba su profesor, cuando nos dijeron que a las 4:30 les dijimos que estaba bien, que podían jugar solo en lo que venía el profesor. Las niñas grandes nos preguntaron ¿y nosotras que vamos a hacer? cuando entramos todas al salón y se les preguntó ¿quieren jugar con bloques? Manuela dijo “ay nooooo eso es para niñas chiquitas” por lo que les dijimos que entonces ya terminamos con ustedes.

Mientras armaban los bloques hicieron como dos equipos, Ale, Barbara e Ivon con las piezas más grandes y Kendra, Marisol y Gloria con las más pequeñas, al parecer no querían compartir pues comenzaron a discutir de que no querían prestarse las cosas. Les comentamos que los juguetes los traíamos para que todas jugaran y que se los tenían que compartir. Ale e Ivon mencionaron que necesitaban esas piezas pues estaban haciendo una torre, pero las demás niñas insistían en

que también necesitaban las piezas. Enojada, Ale comenzó a aventarles las piezas y traté de que se tranquilizaran y no pelearan, les pedimos que recordaran las normas de convivencia que mencionamos al principio, y de que tienen que compartir el material.



Después de un rato, entró Sor Merced a decirles que nosotras tenemos un horario y ellas también, que tienen que rezar y merendar antes de su clase por lo que les pidió que ya terminaran. Les dije a las niñas que no se preocuparan por recoger, que nosotras recogíamos los bloques, y que ya mejor fueran con ella para que no las regañara. Pero las niñas recogieron todo y pusieron los bloques donde venían, nos lo entregaron y, antes de que se fueran a todas les dimos monedas de chocolate, a las niñas más grandes como no quisieron trabajar con las actividades les dijimos que tenían que apoyarnos, que queríamos que participaran también en las actividades. También les dimos a las dos monjas que estaban afuera, recogimos nuestras cosas y nos fuimos.

Quinta sesión. Lunes 21 de junio del 2021.

Al llegar una de las monjas nos saludó y nos preguntó cómo íbamos con las niñas, que si se estaban portando bien y haciendo caso. Le respondimos que todo iba bien, y le dimos las gracias por el apoyo, también aproveche para preguntarle si la última sesión podemos traer cosas para que las niñas coman y nos dijo que si, incluso nos ofreció llegar media hora antes para que nos dé tiempo bien de todo. Le agradecemos y nos dirigimos a la biblioteca, casi todas las niñas estaban sentadas afuera platicando. Mai se ofreció a ir por las llaves del salón y G las regresó. Pusimos algunas sillas separadas entre sí, una mesa y otras sillas más grandes a manera de obstáculos. Les dimos las indicaciones a las niñas y preguntamos quién se quería vendar los ojos, al principio no querían, pero después de que alguna se animaba ya empezaron a pasar. Llevamos bufandas para taparles los ojos, se las pusimos con cuidado y preguntamos quién quería guiar a cada una. Luego de que se hicieron las parejas comenzó la actividad, pero no les decían por dónde ir sino que las guiaban al caminar frente de ellas y tomándoles la mano. De repente ya no les estaban guiando y las que tenían los ojos vendados se empezaron a topar con las sillas o la mesa. Les dijimos que tuvieran cuidado, que sus compañeras confiaban en ellas para que las guiaran.

Julia. y Kendra no quisieron participar, por lo que Miriam fue con Julia para ver si ella quería que la guiara, yo le dije a Kendra si yo la guiaba y me dijo que si, le puse la venda y caminamos por todo el salón. Julia no quiso vendarse los ojos. Luego cambiamos de parejas, y todas las que no podían ver ahora tenían que guiar. Kendra le dijo a Alejandra que era su turno de tener los ojos vendados y la llevó por el salón.



Terminó la actividad y dimos las indicaciones para las siguiente, les repartimos los lentes de sol y se pusieron las bufandas que llevamos. Las actrices primero fueron las niñas más grandes Julia, Valentina y Teresa, las demás niñas en pares fueron camarógrafas y entrevistadoras. Comenzaron a hacerles las preguntas, pero noté que les costaba un poco de trabajo leerlas de las notas que les dimos. **Kendra y Alexa, se apartaron, no quisieron participar en la actividad, pues al parecer se enojaron de que les ganaron los accesorios para poder ser artistas.**

A Julia le preguntó Barbara: **¿Cuál fue el evento que te causó más alegría en tu vida?, a lo que Julia se quedó pensando, se quedó viendo hacia enfrente mientras se mordía todo el labio inferior y terminó diciendo “no lo sé”.** Entonces la entrevistadora dijo “okey entonces nos saltamos esa” y leyó la siguiente pregunta **¿Cuál es tu mayor miedo en la vida? Y rápidamente Julia contestó “perder a mi mamá”.** Por último **¿Qué situaciones te hacen sentir ansiedad? Julia se quedó pensando un momentito y luego tomó los extremos de la bufanda y los empezó a girar mientras contestaba “cuando me...” pero en ese momento llegó Teresa y dijo “llegó su amiga” y el rodeó del hombro con su brazo, luego Julia dijo “¿cómo era la**

pregunta? Me la puedes repetir por favor” y cuando se la repitieron Teresa le susurro algo al oído, tapando con la mano en símbolo de secreto, y de inmediato Julia dijo “eventos en vivo” y ya la entrevistadora dijo “se acaba la sesión”.

Mariana le preguntó a Teresa “¿Qué situación te ha causado más triste?” a lo que Teresa contestó “ah no sé...” “las heites” (puede referirse al término en inglés de odiar) ¿Cómo lo solucionaste? “pues no me importo mucho” “no me importo mucho” “así” y por último Mariana dijo “Qué situaciones” y luego leyó la pregunta que iba ¿Qué es lo que más te molesta de una persona? Teresa contestó “ammm... sus mentiras” y con eso terminó la entrevista.

Ivon, le preguntó a Valentina, “¿qué es lo que más te produce asco? a lo que respondió: “la crema de zanahoria, la crema de calabaza, el brócoli y la sandía...”, después Ivon le preguntó: “cuéntanos el evento más vergonzoso que te haya sucedido?... se puso roja y pensó por un momento...hasta que respondió...” cuando me echo pedos”, Gloria, Mariana, Ivon y Barbara comenzaron a reírse. Después Ivon le preguntó, ¿cómo sabes cuando estás enamorada?, Valentina pensó un poco, se agarraba la cara, las mejillas y respondió: “porque me sonrojo y me tiemblan las manos” y Barbara dijo: “como que te sudan” a lo que Valentina asintió. La siguiente entrevistada fue Marisol por Teresa, le hizo las mismas preguntas, “¿qué es lo que más te produce asco?” a lo que Marisol respondió: “los frijoles, la crema con calabaza, la crema con zanahoria y ya”. “¿Cuéntanos cual es el evento más vergonzoso que te haya pasado? Marisol se agarró las piernas y pensó por un momento..”cuando... nada, no me ha pasado nada”. Teresa preguntó: “¿cómo sabes cuando estás enamorada? Marisol apenada bajo la carita y haciendo un movimiento con las manos (como que se agarró un dedo con el otro los separó) dijo: “le hago así y ya”.

Cuando nos dijeron que terminaron de entrevistar cambiamos papeles y ahora las grandes leyeron las preguntas.

Julia le leyó a Barbara ¿Cuál fue el evento que te causó más alegría en tu vida? Barbara se quedó pensando, se agarró los labios con la mano y dio “cuando me casé” luego Julia preguntó ¿Cuál es tu más grande miedo en la vida?, Barbara volteo a la izquierda, miró hacia abajo y se tomó la nariz con la mano izquierda,

volteo al frente mientras decía “el payaso it” y cuando terminó de decirlo se quitó la mano de la nariz. Por último, le preguntaron ¿Qué situaciones te hacen sentir ansiedad? Y rápidamente contestó “cuando me dan un regalo” mientras se volvía a llevar la mano a la nariz, pero solo la tocó un poco y la volvió a bajar rápido para tomarse de los brazos en su espalda.

Valentina le preguntó a Gloria ¿Qué ha sido lo que más te ha sorprendido en la vida? Y Gloria se llevaba su dedo índice a la boca y a veces lo chupaba un poquito de la punta, no decía nada y Valentina le gritó “¡Gloria responde!” La respuesta fue “emmm... este... mi cumpleaños” luego le preguntó ¿qué situación te ha causado tristeza y cómo lo superaste?” a lo que Gloria se quedó pensando y dijo “que me alegre mi mami” y se empezó a reír un poco, se tapó la boca con su mano y volvió a reír, la entrevistadora dijo “que te qué” y Gloria dijo “que mi... que mi mami me alegre”, por lo que Valentina le volvió a leer la pregunta y otra vez dijo “mm que” “mmm que ya no me diga” y Valentina “emm ummm que me alegre mi mami” y otra vez Valentina le dijo “qué te qué” y ella repitió “que me alegre mi mami” y Valentina le contestó “eso no es” y le volvió a leer la pregunta ahora se quedó pensando pero en eso dijo “váyase señora fea”, dirigiéndose a Barbara quien estaba viendo y escuchando la entrevista. Luego cuando Barbara se fue. Gloria dijo “que.... Mmm... Que ya no me diga” y Valentina le dijo “¿qué?!” y se quedó pensando “que... que mmm...” y ya se terminó el video.



Volvieron a grabar y repitieron las preguntas ¿Qué ha sido lo que más te ha sorprendido en la vida? “que te sorprende en tu vida y contestó rápido “emmm... que me asusten, luego le preguntó la otra ¿Qué situación te ha causado más tristeza? Y como se quedó pensando y la estaba viendo la entrevistadora le dijo “que se muera un familiar, algo” y Gloria asintió con la cabeza y dijo “si, que se muera un familiar” luego le preguntó ¿Cómo lo superas? Y respondió “olvidándolo”, por último ¿Qué es lo que más te molesta de una persona? Rápidamente respondió “que se saque los mocos” y terminó la entrevista.

Ahora a Ivon le tocó ser la artista que respondería a las preguntas. Teresa le preguntó: “¿qué es lo que más te produce asco?” Ivon con pena de que la estuvieran grabando, agarrándose la boca y riéndose, respondió: “a mí me produce asco la comida...aguada, y también me da mucho asco la calabaza cuando está cruda. Teresa continuó...” ok, cuéntanos el evento más vergonzoso que te haya pasado?, Ivon sonriendo con pena y agarrándose la boca contestó: “cuando me caigo cuando estoy bailando”. Teresa le preguntó: “ok, ¿cómo sabes cuando estás enamorada? Ivon se sonrojó un poco y contestó: ”pues me pongo rojísima, me trueno los dedos y me sudan las manos”.

Cuando terminamos la actividad les pedimos que nos devolvieran las bufandas y los lentes. Luego repartimos gafetes de frutas para que se los pusieran, como la mayoría de las veces solo están ocho niñas solo llevaba ocho frutas recortadas, pero este día estuvieron diez por lo que tuvimos que recortar otras dos que llevaba extra para que alcanzaran. Les explicamos la actividad siguiente y comenzamos a jugar. Cuando quedaron las primeras dos niñas de pie les recordamos lo que tenían que hacer: mencionarle a otra lo que les gusta y lo que no le gusta a la hora de convivir.



Al principio no sabían qué decir, así que les dije por ejemplo yo diría que no me gusta que me griten, pero siguieron en silencio, entonces Miriam les preguntó ¿apoco nada les molesta o todo les gusta? Entonces Alejandra puso el ejemplo de que a ella no le gusta que le griten y Julia dijo “a mí no me molesta que me griten, ya me acostumbré” por lo que Alejandra le mencionó que una cosa es que ya estés acostumbrada y otra muy diferente es que le guste que lo hagan.

Cuando le tocó a Gloria, estaba un poco apenada, no quería decir nada, pero otras niñas empezaron a sacar cosas, aunque no les había tocado su turno, parecía que tenían ganas de expresarse y mencionaban las cosas que no les gustaba que les hiciera Gloria. Hasta que Gloria dijo “no me gusta que me digan groserías”. De repente Valentina dijo “no les gusta que les hagan pero ellas si hacen”, luego nos comentó que muchas veces han hablado entre ellas de cómo llevarse bien pero que las niñas más pequeñas no entienden, no hacen caso, “nosotras si nos esforzamos en cambiar pero ellas siguen igual” por lo que les mencionamos acerca de valorar el propio esfuerzo independientemente de que las otras personas no pongan de su parte.

Cuando Valentina e Ivon quedaron de pie, **Valentina le dijo a Ivon que no le gusta “cuando no haces caso” a lo que Ivon contestó “yo masomenos hago caso”** y cuando le preguntamos a ella si le quería decir algo dijo que no “no me gusta nada”.

Por lo que Julia dijo **“cuando hablan mal de tu mamá”** y Teresa dijo **“eso nos enoja a todos, a todos”** e Ivon agregó “yo la otra vez le iba a pegar a Mariana” y Valentina preguntó “¿por qué?” a lo que Teresa agregó “claro que no te dijo, esta Kendra o no se quien dijo una palabra... y Mariana dijo tu mamá” por lo que Ivon contesto “la mama de Kendra es mi mamá”

Por último hablaron sobre un viaje a los dinamos y que ella se cayó, esto desvió la atención de la conversación ya que nos estaban contando los detalles del viaje, que comieron, que el agua estaba muy fría, etc. Entonces se acabó el tiempo y ya terminamos la sesión, recogimos el material y nos salimos.

Sexta sesión. Jueves 24 de junio del 2021.

Cuando llegamos y tocamos el timbre no nos abrían la puerta, volvimos a tocar y tardaron un poco en atender. Sor Merced nos abrió y se notaba algo apenada y sorprendida, dijo “ay es cierto no me acordaba que hoy les tocaba venir”, nos dejó pasar y vimos que estaban como en una fiesta con las niñas, nos dijo que estaban celebrando el cumpleaños de las gemelas pero que no nos preocupáramos, que ahorita rápido recogían entre todas. Comenzaron a recoger las mesas, nos acercamos a las cumpleañeras y les dijimos feliz cumpleaños, yo ayude a recoger algunas sillas y llevarlas al comedor.

Notamos que había más niñas de las que conocíamos y de las que a veces están, supongo que vinieron a la fiesta, eso resultó preocupante ya que los materiales para los juegos a veces los llevamos exactos. Luego Marisol se nos acercó para preguntarnos ¿Qué haremos hoy? Y le conteste que haríamos algunos juegos para trabajar la toma de decisiones. En ese momento pudimos notar que algunas niñas traían trenzas, mi compañera les preguntó si se habían peinado para la fiesta y la más pequeña nos dijo que es porque Mi tiene piojos, a lo que contestó que ella también tenía. Nosotras no dijimos nada y ya pasamos a la biblioteca. Les pedimos

que se sentaran en círculo y en lo que iban llegando las demás si nos tomó un poco de tiempo del que nos prestan en la casa hogar.

Cuando se incorporaron las más grandes se sentaron lejos del círculo, y en lo que seguíamos esperando entró una de las religiosas y nos preguntó si ellas no estaban participando y le dijimos que sí, pero ella les pregunto y les dijo que se incorporaran al círculo, obedecieron y se sentaron. Iniciamos la actividad para no perder más tiempo, les preguntamos qué oficio les gustaría ser en “nuestra aldea”, igual que en sesiones anteriores alguien dijo maestra y la mayoría de ellas dijo lo mismo, una dijo repostera, médico, militar y las más grandes dijeron cosas como modelo, rapera, DJ, las cumpleañoseras dijeron arquitecta y médico veterinaria.

Cuando les explicamos que en la aldea nos estábamos quedando sin recursos y teníamos que sacar a alguien la mayoría de las veces las más grandes fueron las que decidieron a quien comenzaban a gritar la profesión y seguían insistiendo, les pedimos que argumentaran por qué, pero algunas veces las demás niñas no decían mucho. La primera en salir fue la pastelera y luego la militar porque no quiso defender su profesión y que, para sacarla, las demás dijeron cosas como que matan inocentes, maltratan animales y cosas así.

Mariana intentaba agarrarnos de la mano a las dos, pensamos que, debido a que lo hizo en el momento en que las demás niñas estaban argumentando que no es necesaria una pastelera, a lo mejor se debió a que quería que no dejáramos que la sacaran. May la que dijo que era médico forense estaba demasiado extrovertida y cuando hablaba con Teresa y la otra niña nueva, se decían cosas entre ellas y se reía muy fuerte, por lo que tuvimos que decirle que le bajara un poco a su volumen de voz, pero no nos hizo caso. Le decíamos a las demás que le preguntaran a ella cuál era la importancia del médico forense en el pueblo, ya que ella estaba defendiendo a capa y espada que era importante pero no decía porqué. **Hasta que nos dijo “cuando alguien se muere yo revisaría el cadáver y diría de qué murió”**, aun así todas votaron que no era indispensable por lo que fue expulsada del pueblo. Las niñas pequeñas estaban muy calladas y no trataban de defender su profesión. Manuela, Teresa y la niña nueva (no supimos su nombre) estaban muy inquietas y

estaban ocasionando mucho desorden por lo que no se podía realizar la actividad adecuadamente.

Como Mariana ya se había salido estaba muy inquieta en su silla, hasta que se cayó, Manuela se empezó a reír de ella y la señaló y por moverse exageradamente por su risa, rompió la silla en la que estaba sentada y se cayó. Las demás se empezaron a reír y movieron la silla rota hacia el fondo de la biblioteca, se puso en otra silla y seguimos con la actividad. **En realidad, creo que no salió muy bien ya que las grandes se la pasaron gritando e imponiendo sus ideas y las pequeñas como que no quisieron participar mucho.** Debido a que eran más de las que siempre tenemos, eran catorce niñas, hubo un ambiente espontáneo que puede verse como desordenado, a lo mejor algo útil hubiera sido hacer dos grupos o “aldeas” y que cada uno hiciera su propia dinámica, otra cosa podría ser meter la regla de que solo se pueda una de cada profesión para evitar que escojan lo mismo y ampliar los argumentos. Este tipo de detalles nos servirán para la siguiente sesión de trabajo en equipo.

Luego continuamos con la actividad de los globos, se le dio un globo a cada una, las niñas estuvieron jugando con ellos y no los terminaban de inflar. Luego para ayudarles a ponerse el globo a cada una en sus tobillos, perdimos mucho tiempo en hacer eso. **Cuando ya tenían todas su globo en los tobillos algunas ya estaban intentando ponchar el de las demás.** Al darles las indicaciones Alejandra dijo “gana quien mantenga su globo inflado hasta que les digamos YA” y les dije iniciamos, por lo que empezaron a tronarse entre todas los globos, a veces vimos que las grandes agarraban entre dos a una. Les mencionamos que no se permite agarrar de la ropa ni del cuerpo. Solo Kendra se apartó para que no le poncharan su globo, le dijimos que tenía que salir a jugar pero no quería acercarse con las demás, de repente Manuela se dio cuenta que Kendra se estaba escondiendo y corrió hacia ella, salieron corriendo del salón y les dijimos que no se valía salirse pero se fueron casi hasta la entrada de la casa hogar, luego regresó Manuela y a continuación Kendra, no pudo poncharle su globo. Las grandes poncharon los globos de las más pequeñas y luego entre ellas, solo quedó Ivon entre las más grandes, pero al final solo quedó Valentina con su globo inflado. Les pedimos que repitieran las

indicaciones, me las dijeron tal cual por lo que les preguntamos ¿se dan cuenta que, si no se hubieran reventado los globos, todas hubieran ganado? Y se quedaron pensando con cara de sorpresa y Manuela “si es cierto ya ven”, Barbara dijo “yo fui la primera en ponchar mi propio globo” luego Ivon agregó “yo mantuve mi globo casi al final”.

Debido a que estuvieron recogiendo las mesas cuando llegamos, y a que perdimos tiempo con los globos ya no pudimos hacer otra actividad. Ellas nos preguntaron qué juego seguía, pero les dijimos que ya no nos iban a dar tiempo, se pusieron un poco tristes y algunas se fueron. Nosotras recogimos nuestras cosas y guardamos todo. Vimos un charquito en medio del piso de la biblioteca y nos preocupamos porque ya nos habían dicho que no podían tomar agua dentro de la biblioteca porque el piso era de madera, aunque no recordamos haber visto a ninguna niña con botella de agua. Por lo que les preguntamos qué era eso y Valentina dijo “es que Mariana siempre se hace del baño en todos lados y por eso todas estamos enfermas del estómago siempre”. No les contestamos nada y mandaron a una de ellas para avisarle a las monjitas. Nosotras nos salimos y le dimos las gracias Sor Viki que nos abrió y nos dijo sorprendida hoy acabaron temprano y le dijimos: si lo que pasa es que traíamos otra actividad, pero como terminamos un poco tarde la penúltima ya no nos daría tiempo. Nos contestó como intrigada, pero le dijimos que no había problema y nos despedimos. Como estuvieron pasando a ver más seguido de lo normal no pudimos tomar alguna foto de esta sesión.

Séptima sesión. Lunes 28 de junio del 2021.

Hoy fue la última sesión de juego con las niñas, cuando llegamos se alegraron de vernos y querían ver que traíamos en las bolsas. Nos abrieron la biblioteca y nos preguntaron si esta era la última sesión, le dijimos a Sor Merced que no, que era el jueves y que, sí vamos a traer lo que le habíamos mencionado, entonces nos dijo que podíamos llegar un poco antes. Al parecer las niñas ya no tenían ninguna actividad pues estaban platicando entre ellas afuera del salón donde hacemos las sesiones, Kendra, y Marisol, fueron a pedirles las llaves a una de las hermanas para

abrir la biblioteca, ellas siempre tan acomodadas y entusiasmadas por las sesiones. Entramos a la biblioteca y las niñas me dijeron que si me ayudaban a sacar el material, pero les dijimos que no, que primero haremos otra actividad. **Alejandra colocó cinta adhesiva en el pasillo afuera de la biblioteca para marcar los límites del “río”, Ivon ayudó a ponerlo.** En lo mientas Miriam empezó a explicar la actividad, la cual se llama “cruzando el río”. Esta actividad consiste en que las niñas tendrán que juntar sus “piedras” (las cuales eran unos cartones en forma de piedras) y organizarse para lograr atravesar el río.



Hubo un excelente trabajo en equipo, aunque al principio Gloria, Marisol y Mariana no entendían cómo hacer la actividad, había niñas como Alexa o Julia que ya lo habían jugado anteriormente, ellas trataban de orientar a quien no entendía. De vez en cuando hacían un poco de trampa Kendra o Gloria, pero en general todas hicieron un gran trabajo en equipo. **Ivon, era una de las líderes, la que guiaba a todas las demás.** Como nos dimos cuenta de que habían trabajado bien y habían realizado excelente la actividad, le añadimos más dificultad, dándoles en vez del número exacto de piedras, dos menos, así tuvieron que ingeniárselas para atravesar el río. Aun así pudieron realizar la actividad satisfactoriamente apoyándose entre ellas.



Cuando ingresamos a la biblioteca les pedimos que se pusieran en círculo, me incorporé al círculo con ellas y les explicamos el juego con las pelotas. Esta actividad consistió en ponerse en círculo y pasarle dos pelotas con diferentes indicaciones para cada una. Eran dos pelotas de distinto color, les costó poder ponerse de acuerdo y coordinarse para que la pelota no se les cayera. Kendra y Valentina se desesperaban y aventaban la pelota, aunque por ejemplo Ivon, les decía cómo tenía que hacerle. Barbara quería hacer desorden y de momento la aventaba cuando se desesperaba y J hacía lo mismo. Pero a su vez entre ellas trataban de explicarse en qué consistió la actividad. Al principio del juego lo estaban intentando hacer, pero les costaba un poco de trabajo acordarse de qué mano tenía que recibir la pelota naranja y que otra la pelota blanca. Después al ver que se equivocaban mucho empezaron a gritarse cuál era la mano correcta y luego comenzaron a aventarse la pelota. Les dijimos que no se agredieran, pero no nos hicieron caso y siguieron aventándose la pelota.



La tercera actividad consistió en armar en equipo el cubo "SOMA". Se emocionaron al ver el cubo, a cada una les tocó una pieza, excepto a Gloria, pero ella estaba muy participativa en querer ayudar a sus demás compañeras. Ivon, Julia y Valentina, estaban muy centradas en armarlo, mientras que Mariana, solo quería que ya lo terminaran de armar, no quería ayudar y sólo estaba moviéndose en el piso observando o distraída. Alexa y yo le decíamos que apoyara a sus compañeras, pero no quería, al parecer esa actividad le aburrió un poco. Entre todas trataron de armarlo, de vez en cuando nos preguntaban que cómo iba, que les ayudáramos, incluso Kendra algo incrédula nos preguntó si "en verdad podía armarse", ella creía que no se podía. Por cuestiones de tiempo, Alejandra les tuvo que ayudar con dos

para que pudieran terminar la actividad. Se pusieron muy felices cuando terminaron el cubo, Kendra no quería que nos lo lleváramos, le había gustado mucho la figura y sus colores.



En la cuarta actividad llamada “Juego de roles”, se les pidió que tenían que interpretar diferentes papeles y juntar sus habilidades para: “ayudar después de un sismo”, (Los papeles son policía, médico, bombera, arquitecta y accidentadas). Nosotras decidimos quién iba a ser cada una. Las niñas estuvieron muy participativas, las accidentadas que fueron Gloria, Mariana, Kendra y Marisol tomaron en serio su papel, tirándose al piso, inmóviles con las piedras (que usaron

para cruzar el río) encima. Mientras que a Alexa se le asignó ser la médico; revisaba y auxiliaba a los heridos. Las policías Julia e Ivon simulaban cuidar el lugar, no querían que gente se acercara al lugar y la arquitecta, Valentina la arquitecta, revisaba el lugar, si no tenía algún daño.



De repente salió una ladrona (Alejandra) y las policías la atraparon. también mantuvieron el orden mientras la bombero y la médico hacían su labor. Realizaron bien el juego de roles, pero cuando terminamos, Julia e Ivon comenzaron a simular matarse con las herramientas sobre todo Ivon quién agarró el hacha y comenzó a “destazar” a las que estaban en “el hospital” sobre una mesa. Ivon también fingió darle en la espalda a Alejandra y a todas sus compañeras y las demás corrían y gritaban.



Cuando ya recogimos el material les avisamos ¿cómo les dijeron para hacer el cierre? que el jueves será la última sesión y como que algunas se pusieron un poco tristes. Alexa preguntó “¿por qué ya no vendrán?” y le respondimos que como le habíamos dicho al principio, solo estaríamos ocho sesiones con ellas y que ya habían pasado. Les preguntamos qué pizzas les gustaban para confirmar y nos fuimos. Le pedimos a Kendra que fuera a avisar para que nos abrieran la puerta y

Sor Viki pasó a revisar que dejáramos la biblioteca limpia. Luego nos abrió la puerta, nos despedimos y nos fuimos.

Última sesión. Jueves 1 de julio del 2021.

Cuando llegamos las niñas se tardaron en llegar a la biblioteca ¿por qué?, les dimos las hojas blancas y los lápices para que nos escribieran sus experiencias y emociones sobre el taller, cómo se sintieron con los juegos, cuál fue su favorito y lo que aprendieron. Comenzaron a pensar que poner, me preguntaron si podían dibujarnos algo, les dijimos que sí además de que escribieran y de que tenían que apresurarse para el festejo con pizza y que no se enfriara. Nos preguntaron si regresaríamos después de vacaciones, pero les dijimos que no, que hoy era la última sesión, nos preguntaron por qué no volveríamos y les dijimos que el taller que realizamos es de ocho sesiones y es el tiempo que dieron permiso para hacerlo.



Las niñas más grandes me pidieron plumas de colores. Manuela estaba triste y enojada dijo “ mi mamá no vendrá por mí hasta el próximo domingo” “siempre me arruina todo”. No quería trabajar y nos dijo que no se acordaba de nada de lo que

hicimos en las sesiones. Le contestamos que escribiera eso. Las demás se tardaron un poco en realizar su carta. En lo que la realizaban Alejandra fue a preguntarle a Sor Merced dónde podíamos comer la pizza ya que en la biblioteca no era posible, porque se podría ensuciar, nos dijo que sacáramos las mesas al pasillo y que ahí comiéramos.

Las niñas nos escribieron algunas cartas con los siguientes mensajes: Manuela escribió “a mí me gustaron en las sesiones que estuve porque no estuve en todas, y me cayeron bien Alejandra y Miriam porque ponían juegos chidos. La actividad que más me gustó fue la de las entrevistas y la de la gallinita ciega, Gracias”.

Otra “hola Ale y Miriam gracias por su esfuerzo y muchas gracias a Dios que se cuiden y así que muchas gracias”.

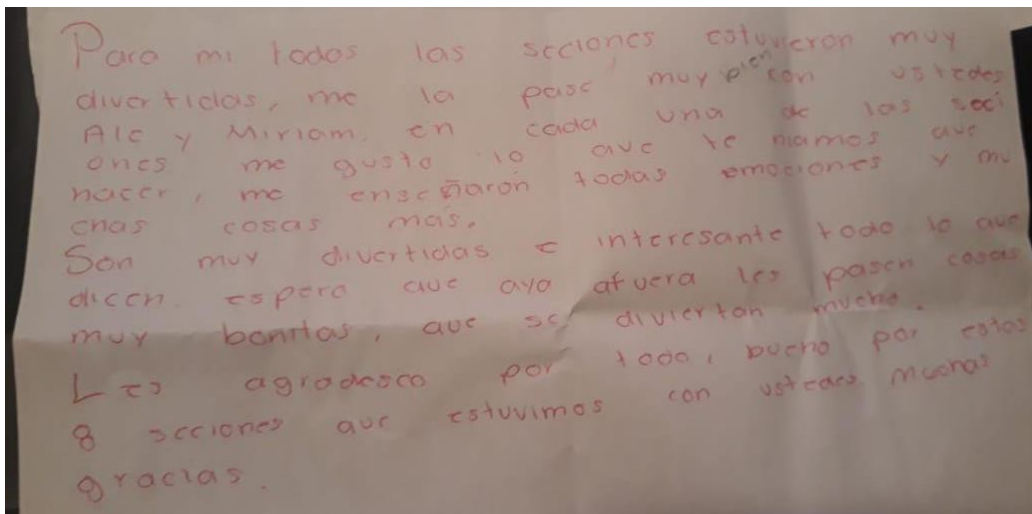
“Gracias porque nos apoyaron y nos acompañaron”. “gracias por todo porque podí, gracias por jugar de la plastilina y las quiero mucho, aunque no las conocí porque yo las quiero y hoy pizza”. “gracias por todo su esfuerzo psicólogas, las quiero mucho por sus juego sorpresas regalos, la vez que más me gusto fue cuando jugamos a la entrevista o el muñeco de plastilina y gracias por el taller, las quiero tanto son las estrellas que iluminan nuestro mundo”.

“gracias por todo y el taller”. “me gustó la primera sesión donde hicimos las máscaras y nuestro gafete de nuestro nombre, donde pintamos dibujos en un papel, me gustó la sesión donde lanzábamos un cubo con las emociones y las emociones que nos tocaba teníamos que decir que nos pasó sobre o con esa emoción. Me gustó la sesión donde armamos entre todas un cubo y cuando jugamos al temblor. Me gustó la sesión donde hicimos los muñequitos con plastilina, me gustó cuando jugamos a las actrices y nos entrevistaban, me gustaron todas las sesiones me divertí mucho con ustedes muchas gracias Ale y Miriam”.

“Gracias por ser nuestras psicólogas Ale y Miriam, gracias por estar aquí para ayudarnos y por enseñarnos, Gracias por todo psicólogas, a mí me gustaron todos los juegos, a mí me gusto todo, gracias por su apoyo, gracias Miriam y Ale”. “Gracias por todo su apoyo y me encantaron sus actividades, nunca había visto unas personas tan amables, gracias como ustedes y mi mamita”. “para mi las sesiones que estuve me parecieron muy divertidas, me gustaron las actividades que hicimos

juntas, los juegos que hicimos eran muy divertidos, las psicólogas Miriam y Alejandra son muy buena onda y divertidas”.

“Para mí todas las sesiones estuvieron muy divertidas, me la pase muy bien con ustedes Ale y Miriam. En cada una de las sesiones me gustó lo que teníamos que hacer, me enseñaron todas las emociones y muchas cosas más, son muy divertidas e interesantes todo lo que dicen, espero que allá afuera les pasen cosas muy bonitas, que se diviertan mucho. Les agradezco por todo lo bueno, por estas ocho sesiones que estuvimos con ustedes muchas gracias”.



Me gusta la primera sección donde hicimos las
mascaras y nuestro galleta de nuestra actividad.

~~Me gusta la primera sección~~

Me gusta la sección donde probamos dibujar en
un papel.

Me gusta la sección donde nos enseñaron el
cubo con las emociones y la emoción que nos
tenemos que decir que nos ponemos
sobre o con esa emoción.

Me gusta la sección donde
armamos entre todos un cubo.
Y cuando jugamos al temblor.

Me gusta la sección donde hicimos
los muñequitos con plastilina.


Me gusta cuando jugamos a los
actrices y nos entrevistaban.

Me gustaron todas las secciones
Me divertí mucho con ustedes
Muchas gracias Ale y Miriam.

Gracias por todo su apoyo y me encantaron sus actividades nunca avia visto a las personas tan amables gracias como ustedes y mi mamá Attiana.


Para Ale: Miriam

ALE MIRIAM



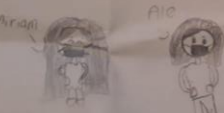
gracias porque nos apoyaron y nos acompañaron.

PBL CUB



Gracias por todo su apoyo y me encantaron sus actividades nunca avia visto a las personas tan amables gracias como ustedes y mi mamá Attiana.

Miriam Ale




Para Ale: Miriam

En me desatoron en las sesiones que estubo por...
 no estubo en todas y me cayeron bien Alejandra y
 miriam por que ponian juegos cidos y la actividad
 que mas me gusta fue la de las entrevistas y
 la de la galletita ciega.

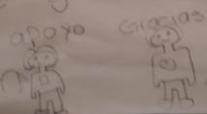
¡Gracias! Alejandra
 y
 Miriam.

11/19
 Gracias por todo
 porque
 gracias
 por jugar
 de la plastia
 y los quiero mucho
 aunque no los
 conosco pero los quiero
 y los quiero mucho
 IAHHQ



Gracias por ser nuestras
 psicologas Ale y miriam gracias
 por estar aqui para ayudarnos
 y por enseñarnos gracias por
 todo psicologas

a mi me gustaron
 gustaron todos los juegos a
 mi me gusto todo gracias
 por su apoyo gracias
 Miriam Ale



Miriam 695-115
 Ale 695-115



Cuando terminaron todas empezamos a sacar las mesas y las sillas, les pusimos las pizzas, los platos y los vasos para que ellas agarraran la que más les gusta, comenzaron a comer y a platicar, les pusimos música y nos pidieron algunas canciones. Cuando ya casi terminaban me pidieron una canción y se levantaron a bailar, luego me pidieron que pusiera unos videos que son para bailar y ya todas estaban bailando. Después de un rato comenzamos a limpiar, recoger la basura y meter las mesas a la biblioteca ya que casi era hora de irnos, sor Merced pasó y nos preguntó si ya era la última sesión, como le dijimos que sí, Sor Merced les dijo a las niñas que nos bailaran una de sus coreografías. Por lo que, al terminar de meter las mesas y las sillas, las niñas nos pidieron la canción de su coreografía y se pusieron en sus lugares, bailaron muy bonito y luego nos pidieron otra que también bailaron muy bien, coordinadas y con ritmo.



Por último, le pedimos permiso a Sor Merced para tomar una foto con las niñas y nos dijo que sí, pero que no la subiéramos a las redes sociales por la discreción e intimidad de la casa hogar, nosotras dijimos que sí. Nos tomaron la foto, les dimos un chocolate a cada una, y la más pequeña nos abrazó a las dos. Les agradecemos por su participación y por todos sus trabajos, les agradecemos mucho a las monjitas por dejarnos entrar a su casa hogar y nos fuimos.

