

REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL INSTITUCIONAL

La intervención psicológica para el manejo de la estigmatización de niños de 4º año de primaria

Autor: Alondra López Mendiola y Lidia Silva Zavala

Tesis presentada para obtener el título de:
Lic. en Psicología

Nombre del asesor:
Lidia Silva Zavala

Este documento está disponible para su consulta en el Repositorio Académico Digital Institucional de la Universidad Vasco de Quiroga, cuyo objetivo es integrar, organizar, almacenar, preservar y difundir en formato digital la producción intelectual resultante de la actividad académica, científica e investigadora de los diferentes campus de la universidad, para beneficio de la comunidad universitaria.

Esta iniciativa está a cargo del Centro de Información y Documentación "Dr. Silvio Zavala" que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados.

Esta Tesis se publica bajo licencia Creative Commons de tipo "Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada", se permite su consulta siempre y cuando se mantenga el reconocimiento de sus autores, no se haga uso comercial de las obras derivadas.





FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LA INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA EL MANEJO
DE LA ESTIGMATIZACIÓN DE NIÑOS DE 4° AÑO DE
PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:
ALONDRA LÓPEZ MENDIOLA
LIDIA SILVA ZAVALA

ASESORA DE TESIS:
MTRA. MARÍA DEL CARMEN MANZO CHÁVEZ

CLAVE: 16PSU0004J

ACUERDO: RVOE LIC031211

MORELIA, MICH., NOVIEMBRE DEL 2008

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por el don de la vida, y por proveerme de los medios necesarios para lograr mis metas.

A mis padres, por su apoyo constante, su amor incondicional, los valores inculcados y alentarme a nunca darme por vencida.

A Lidia, por aventurarse conmigo en la realización de esta investigación, así como por su compromiso, dedicación y paciencia. Gracias por tu amistad y retroalimentación siempre acertada.

A Carlos, por ser quien eres, por sacar a flote lo mejor de mí, por caminar a mi lado, acompañándome, cuidándome, apoyándome y complementándome. Así mismo, agradezco la complicidad que compartimos y lo más importante, el amor que nos une.

A la Mtra. Mari Carmen Manzo, por el apoyo brindado a lo largo de esta investigación, por aportar y compartir sus conocimientos y cuidar que todo se hiciera de acuerdo a lo establecido

Al Mtro. Sergio Sánchez Galindo, por brindarme un pequeño acercamiento a este tema y por mostrarme la importancia y seriedad de la investigación.

A la Universidad Vasco de Quiroga, por ser el espacio en donde adquirí mi formación profesional, por acercarme a todos aquellos profesores que con sus conocimientos y riqueza personal contribuyeron en mi formación y me transmitieron el amor por lo que hago.

Hay muchas personas a las que quisiera agradecer, y al no aparecer aquí, no significa que sean menos importantes, a todas esas personas agradezco su

amistad, el tiempo compartido, las enseñanzas y la riqueza personal que cada una posee.

Alondra López Mendiola.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme vivir, pensar y sentir el día de hoy... Por rodearme de gente buena.

A mis padres, por el apoyo constante, por guiar mi camino y ser ejemplo de amor, trabajo y generosidad.

A mis hermanos: a Chuy y a su familia, por sus palabras de aliento y abrirme su corazón; a Neto, por su ayuda precisa y a Janet, por ser también mi amiga.

A Tania y Daniela, por dejarme ocupar un lugar en sus vidas.

A Alondra, por invitarme a realizar este proyecto y aventurarnos en él, por su escucha atenta, el apoyo brindado y el tiempo compartido.

A Beto, por el amor, la cercanía y la entrega de todos los días... Por estar.

A la Universidad Vasco de Quiroga porque en sus espacios me equivoqué, aprendí y crecí.

A Mari Carmen, por su consejo oportuno, por su tiempo y el cuidado en los detalles que conforman este trabajo.

A todos aquellos que en mi camino, gratamente o no, contribuyeron a mi formación y crecimiento personal y académico, otorgándome lecciones de vida, de amor, de tiempo, de esperanza, de gratitud, de entrega, de fortaleza...

Lidia Silva Zavala.

ÍNDICE

Resumen	1
Abstrac	2
Introducción	3
Justificación	5
Antecedentes	6
1. Planteamiento de la investigación	8
1.1 Objetivos	8
1.1.1 Objetivo general	8
1.1.2 Objetivos particulares	8
2. Problema de investigación	8
3. Hipótesis	8
3.1 Definición de ejes temáticos	9
Importancia del estudio	10
Capítulo I. Marco Teórico	12
1. Infancia	12
1.1 Etapas de la infancia	12
1.2 Edad escolar intermedia	13
1.2.1 Desarrollo físico	14
1.2.2 Desarrollo psicosexual	16
1.2.3 Desarrollo cognoscitivo	21
1.2.4 Desarrollo moral	27
1.2.5 Desarrollo social	34
1.2.6 Desarrollo de la personalidad	41
1.3 El niño y la escuela	50
2. Estigma	54
2.1 Tendencias del estigma	56
2.2 Prejuicios, estereotipos y discriminación	58

2.3 Etiquetación	63
2.4 Exclusión social	65
2.5 El estigma y la identidad a partir de las influencias sociales	66
2.6 Escuela y estigmatización	67
2.7 El niño estigmatizado	72
2.8 Consecuencias de la estigmatización	73
Capítulo II. Metodología	76
1. Teoría metodológica	76
2. Participantes	76
3. Técnicas de recolección de datos	76
3.1 Observación	77
3.2. Cuestionario diagnóstico de Campuzano	77
3.3. Entrevista a profesores	78
3.4 Dibujo libre	78
3.5 Cuestionario para niños estigmatizados	79
4. Escenario	79
5. Procedimiento	80
Capítulo III. Resultados	81
1. Diagnóstico situacional	81
2. Programa de intervención psicológica: “Niño sin estigmas, niño feliz”	93
3. Resultados por ejes temáticos	102
4. Análisis de resultados	109
Capítulo IV. Discusión y conclusiones	117
1. Discusión	117
2. Conclusiones	127

Limitaciones y sugerencias	132
1. Limitaciones	132
2. Sugerencias	134
Referencias	135
Anexos	140
Anexo 1. Guía de observación de Campuzano para alumnos estigmatizados	140
Anexo 2. Cuestionario diagnóstico de Campuzano	141
Anexo 3. Entrevista para profesores de Campuzano	144
Anexo 4. Cuestionario para niños estigmatizados	145
Anexo 5. Tema: La autoestima	146
Anexo 6. Las emociones básicas	147
Anexo 7. Lista de situaciones cotidianas	149
Anexo 8. Paletas de las emociones básicas	150
Anexo 9. Guía de actividad: Escultura de uno mismo	153
Anexo 10. Plan de acción	154
Anexo 11. Cuento	155
Anexo 12. Diploma	156
Anexo 13. Reporte de observación 1	157
Anexo 14. Reporte de observación 2	158
Anexo 15. Reporte de observación 3	159
Anexo 16. Reporte de observación 4	160
Anexo 17. Reporte de la sesión: 1: “Conociéndonos”	161
Anexo 18. Reporte de la sesión 2: “Todos somos únicos”	162
Anexo 19. Reporte de la sesión 3: “Descubriendo mis emociones”	163
Anexo 20. Reporte de la sesión 4: “La imagen que tengo de mí”	164
Anexo 21. Reporte de la sesión 5: “Alcanzando mis metas”	165

RESUMEN

Elevar la calidad de vida de los niños estigmatizados a partir de un programa de intervención psicológica, es el objetivo de esta investigación, para la que se presenta esta propuesta de dicho programa titulado: “Niño sin estigmas: niño feliz”, a lo largo de 5 sesiones durante el período de 1 mes, teniendo como muestra 8 niñas de 4º de primaria de un colegio privado, previamente identificadas como niñas estigmatizadas, es decir, aquellas que reciben un apodo o son discriminadas por alguna característica que las hace diferente a los demás. Con la aplicación del programa de intervención psicológica, se cumplió con el objetivo de la investigación, observando beneficios como: la eliminación de complejos, el mejoramiento de la autoestima y de la imagen que tenían de sí misma, la disminución de conductas agresivas, el establecimiento de mejores relaciones interpersonales, entre otras cosas. Se muestran también, los fundamentos conceptuales y metodológicos del marco teórico, basados en diferentes intelectuales involucradas en el tema, además de los resultados y la conclusión.

Palabras clave: Manejo psicológico, niños estigmatizados.

ABSTRAC

To rise the quality of life in stigmatted children from a program of psychologic intervention, the objective of this investigation, that's the reason we are showing this proposal of a program named: "A child with no stigmas: a happy child", through 5 sessions during a period of 1 month, having as samples from 4th grade of a private elementary school, previously identified as stigmatted children, in other words, those who acquire a nickname or a sort of discrimination by any characteristic that makes them different from the other children. With the application of the program of psychological intervention, the purpose of the investigation was achieved, watching benefits such as: the elimination of disapprovements, the good development of self-esteem and self-image about themselves, the decrease of aggressive behavior, the establishment of better interpersonal relationships, etc. The conceptual and methodological basis of the theoretical mark are shown as well in the investigation, based on differents intelects involved in the topic, besides the results and the conclusion.

Key Words: Psychological management, Stigmatted children.

INTRODUCCIÓN

...Querido Diario:

Daniela ha estado tratándome como si yo fuera basura. Tal vez sea mi imaginación, pero me parece que todo lo que me dice es para ofenderme, hoy en el recreo me gritó: “cuatro ojos” enfrente de todos mis compañeros y ahora todos me dicen así. Me siento muy triste y ya no se qué hacer. Paula, 9 años...

El estigma es una condición, atributo, rasgo o comportamiento que hace que su portador sea incluido en una categoría social hacia cuyos miembros se genera una respuesta negativa y se les ve como “culturalmente inaceptables” o inferiores. Goffman (2003), acuñó el término en 1963, y distinguió entre tres tipos de estigma: los asociados con abominaciones del cuerpo, los defectos del carácter del individuo y la pertenencia a un grupo social menospreciado (raza, religión, nación, etc.).

La presente investigación, tuvo como objetivo elevar la calidad de vida de las niñas estigmatizadas a partir de un programa de intervención psicológica y así, proporcionarles las herramientas necesarias para sobrellevar la situación y desarrollarse de una manera más sana, independientemente de sus características personales.

Los componentes que lo integran son: la justificación, que expone su importancia; los antecedentes del tema, que dan a conocer investigaciones previas y afines; el planteamiento del problema, que explica el objetivo general y los objetivos particulares, así como los supuestos teóricos sobre los cuales giró la investigación.

El marco teórico planteó, primeramente, la etapa de vida de las participantes que es la infancia, desde su desarrollo físico, cognoscitivo, psicológico y social, además de exponer un preámbulo conceptual de lo que es el estigma, sus tendencias, las circunstancias que modifican la conducta, etc., así como otros fundamentos conceptuales necesarios para sustentar este trabajo.

Para entender mejor este fenómeno, la investigación se basó en la metodología cualitativa, que trata de obtener un conocimiento profundo según la realidad de la persona. Los participantes fueron 8 niñas de 4º grado de primaria de un colegio particular; las técnicas de recolección de datos, primeramente la observación, la aplicación de una entrevista a las profesoras, un cuestionario dirigido a las niñas estigmatizadas, la técnica de dibujo libre y un pre-test y post-test; el procedimiento y posteriormente, la interpretación e integración de los resultados.

En la edad escolar, que abarca de los 6 a los 12 años de edad, es cuando el niño comienza a desarrollar ciertas habilidades, conocimientos, formas de relacionarse, etc. Poco a poco, se desarrolla su personalidad y autoconcepto, por lo que es importante, que su estancia en la escuela sea lo más satisfactoria. Si el niño se desenvuelve en un ambiente hostil, seguramente, responderá con agresividad, indiferencia, confusión, etc., por el contrario, si vive dentro de un ambiente seguro, tendrá la posibilidad de establecer relaciones sanas, una buena autoestima, mayor seguridad, etc. Así, una vez elaborado el programa de intervención, según las necesidades de la niña, se llevó a cabo la aplicación del mismo y dentro de los resultados obtenidos en esta investigación fueron: que las niñas lograron aceptarse a sí mismas, aún con sus limitantes, de tal manera que los comentarios de los otros niños, repercutieran en menor grado en su autoestima o bien, que no tuvieran impacto alguno en ella, y así, elevaron su calidad de vida.

Posteriormente, se presentan las conclusiones, y para finalizar, las referencias y los anexos correspondientes.

JUSTIFICACIÓN

La estigmatización es uno de los problemas más antiguos que afectan a los niños de la sociedad, sobre todo en el ámbito escolar, sin embargo, no se le da la importancia que debería. Dado que se desacredita de manera importante al niño, puede repercutir y/o afectar en su desenvolvimiento social, dañando o empobreciendo sus relaciones interpersonales. Por otro lado, en el ámbito psicológico, perjudicando su autoestima y autoconcepto, y en el ámbito escolar, puede afectar su aprendizaje y modo de comportarse.

Disfrutar o no disfrutar la etapa escolar, entre otras cosas, depende del clima que se viva en la escuela, ya que si el niño se siente atacado, rechazado o experimenta una situación amenazante, este período puede convertirse en una experiencia traumática, reflejándose en problemas de conducta, por ejemplo, hiperactividad, dependencia excesiva o agresividad. Es por ello, que se cree importante el desarrollo de un programa de intervención que atienda esta problemática, para que los niños tengan un óptimo desarrollo y una mejor adaptación, y por ende, su estancia en la escuela sea grata y ayude a su crecimiento como persona.

ANTECEDENTES

El estigma es tan antiguo como la historia. El término estigma fue creado por los griegos, para hacer alusión a ciertos signos corporales con los cuales se marcaban a algunas personas, con el fin de exhibir algo malo y poco habitual según el status moral de quienes los presentaban. Estos signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo, que advertían que el portador era un criminal, un traidor, un esclavo, una persona corrupta o ritualmente deshonrada, que debía evitarse, sobre todo en lugares públicos.

Durante el cristianismo, se creía que las marcas en el cuerpo de una persona se asemejaban a las heridas sufridas por Jesucristo en la crucifixión, es decir, se le daba una explicación de causa divina, además de hacer referencia médica indirecta a los signos corporales de perturbación física.

Posteriormente, Goffman (2006), acuñó el término estigma para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador, que hace que su portador sea incluido en una categoría social hacia cuyos miembros se genera una respuesta negativa y se les ve como culturalmente inaceptables o inferiores. Este autor alude sobre tres tipos de estigma: las abominaciones en el cuerpo, que pueden ser las distintas deformidades físicas; los defectos de voluntad, por ejemplo, alcoholismo, perturbaciones mentales, adicciones a las drogas, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio, etc.; y, los estigmas triviales de raza, de religión, y de nación, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar a los miembros de una familia.

Tiempo después se examina la relación del estigma con el VIH/SIDA, reconociendo a las personas portadoras de este virus como el blanco perfecto para que el estigma se arraigue, por el miedo de la sociedad al contagio por contacto, y como consecuencia, a la muerte.

En la actualidad, la palabra estigma es ampliamente utilizada con un sentido bastante parecido al original, pero con ella se designa preferentemente al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales, según Goffman (2006), es decir, que en la actualidad el estigma sigue siendo una forma de discriminación, pero ya no por marcas corporales, sino por características propias del individuo que reducen sus posibilidades de vida.

En el ámbito escolar en México, Campuzano (2007), realizó una investigación que tiene por objetivo derivar un programa de intervención educativa para beneficiar a los niños estigmatizados. Ella concluye que dicho programa ayuda a los niños a generar cambios significativos en el ámbito psicológico y social, permitiéndoles superar los aparentes defectos físicos y lograr integración y equilibrio biopsicosocial, lo que favorece su desempeño escolar y el desarrollo de sus actividades cotidianas. El estudio generó, entre otras cosas, en los docentes, tener conciencia del problema y contar con las herramientas necesarias para identificar y generar alternativas de solución a este y otros problemas similares.

1. PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVO GENERAL

Elevar la calidad de vida de los niños estigmatizados a partir de un programa de intervención psicológica.

1.1.2 OBJETIVOS PARTICULARES

1. Diseñar y aplicar un programa de intervención psicológica para el manejo de niños estigmatizados.
2. Identificar los beneficios que tendrán los niños estigmatizados, una vez aplicado el programa de intervención.
3. Mejorar la calidad de vida de los niños estigmatizados.
4. Evaluar la funcionalidad del programa de intervención psicológica en pro de los niños estigmatizados.
5. Aportar un plan de acción que ayude a los profesores a manejar el fenómeno de la estigmatización.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Un Programa de Intervención Psicológica puede mejorar la calidad de vida de los niños estigmatizados?

3. HIPÓTESIS

La metodología cualitativa plantea según Bonilla y García (2002), no elaborar hipótesis de investigación dadas las características de la investigación, en su lugar se plantea ejes temáticos en torno a los cuales y en conjunto con los

objetivos y el problema, gira el estudio.

Los ejes temáticos de esta investigación son los siguientes:

Eje 1. Estigmatización.

- a) Apodos.
- b) Discriminación.
- c) Dificultades en la socialización.
- d) Problemas escolares.

Eje 2. Calidad de vida

- a) Autoestima.
- b) Autoconcepto.
- c) Eliminación de complejos.
- d) Imagen corporal.

3.1 DEFINICIÓN DE EJES TEMÁTICOS

Eje 1. ESTIGMATIZACIÓN

Según Goffman (2003), el estigma, básicamente, es una característica del individuo que puede ser: emocional, física, psicológica o social, que lo hace diferente a los demás, por ejemplo, edad, sexo, color, grupo étnico, estatura, peso, creencias religiosas, etc. Dicha condición, atributo o rasgo hace que su portador sea incluido en una categoría social hacia cuyos miembros se genera una respuesta negativa y se les ve como culturalmente inaceptables o inferiores.

Eje 2. CALIDAD DE VIDA

La calidad de vida se puede definir como el bienestar, la felicidad y la satisfacción de un individuo, otorgándole capacidad de actuación, funcionamiento o sensación positiva de su vida. Esta engloba la salud física, el estado psicológico, la seguridad personal, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias personales y la relación con las características sobresalientes del entorno.

Particularmente en esta investigación, el término: calidad de vida, se referirá a la autoestima del individuo, su autoconcepto, la eliminación de complejos y la imagen corporal.

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

Puede suponerse que la estigmatización infantil es uno de los problemas que afectaron, y en la actualidad, afectan a la sociedad significativamente, sobre todo a los niños que son o han sido víctimas de ese problema.

Según el INEGI (2005), la población infantil de entre los 5 y 9 años fue de 10, 511, 738 niños, a esa edad, la mayoría de los pequeños ya asisten a la escuela y es al pasar gran parte de su tiempo en la ésta, como se exponen a situaciones tan desagradables como la estigmatización.

La importancia de la presente investigación reside en que en la edad escolar, el infante aún no tiene conformada su identidad por completo, es decir, que al convivir con otras personas es como adquirirá y se apropiará de ciertas características individuales para ser él mismo.

Ya que existen pocos estudios sobre el tema, éste puede resultar desconocido en las instituciones escolares a las que asisten los niños, por lo tanto, también

se desconocerá la forma de intervenir. Por ello, es que resulta de gran interés la elaboración, pero sobre todo la aplicación de un programa de intervención psicológica para el manejo de la estigmatización en niños, con la intención de mejorar la calidad de vida y la estancia en la escuela de los pequeños, así como prevenir futuros problemas que le impidieran desarrollarse de una manera sana.

CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

1. INFANCIA

La palabra infancia viene del latín “In-fale”, que quiere decir, el que no habla, el que no tiene nada interesante que decir, según Casas (1998). Este autor menciona que la infancia es un conjunto de características psicosociobiológicas de un sujeto en desarrollo.

La infancia es el periodo comprendido entre el momento del nacimiento y los 12 años, aproximadamente. Esta primera etapa de la vida es fundamental en el desarrollo, pues de ella va a depender la evolución posterior, y sus características primordiales serían las físicas, motrices, capacidades lingüísticas y socioafectivas. (Encarta, 2007).

En México, según el censo realizado por el INEGI (2005), la población infantil entre los 5 y 9 años fue de 10, 511, 738, de la cual el 5, 339, 127 fueron niños y el 5, 172, 611 eran mujeres. La población de los niños de los 10 a los 14 años era de 10, 952, 123, de la cual el 5, 545, 910 eran varones y el 5, 406, 213 mujeres.

1.1 ETAPAS DE LA INFANCIA

Papalia, Wendkos y Duskin (2005), mencionan que el concepto de una división del ciclo vital de vida en períodos es una construcción social: concepto acerca de la naturaleza de la realidad, basado en las percepciones o suposiciones socialmente compartidas.

Los principales desarrollos característicos de los ocho periodos del ciclo vital, son:

- Periodo prenatal (de la concepción al nacimiento).
- Infancia y primeros pasos (del nacimiento a los tres años).
- Niñez temprana (3 a 6 años).
- Niñez intermedia (6 a 11 años).
- Adolescencia (11 a 20 años).
- Edad adulta temprana (20 a 40 años).
- Edad adulta intermedia (40 a 65 años).
- Edad adulta tardía (65 años en adelante).

Dado los fines de esta investigación, a continuación se menciona la edad escolar o niñez intermedia.

1.2 EDAD ESCOLAR O NIÑEZ INTERMEDIA

Dicho período comprende de los 6 a los 11 ó 12 años de edad aproximadamente, se le llama edad escolar porque al inicio de esta etapa el niño ingresa a la escuela, dejando su ambiente cotidiano y a las personas que hasta ese momento, formaban parte de su mundo.

En este estadio, el niño amplía su contacto con la sociedad y se inserta en el estudio: actividad es fundamental en esta etapa. Aparecen las funciones simbólicas y la imitación diferida; se ensanchan sus horizontes y cambian sus actividades, ya que en etapas anteriores todo lo que hacía era considerado como juego y ahora, se exige que su actividad se convierta en trabajo.

Maccoby (citado por Papalia y cols., 2005) describe la niñez intermedia como la etapa de transición a la corregulación, ya que el poder es compartido entre los padres y el niño: los padres supervisan y el infante se autorregula.

1.2.1 DESARROLLO FÍSICO

Papalia y cols. (2005), refieren que en la infancia intermedia el crecimiento es más lento, el aumento de la estatura es de 2.54 a 7.62 cm y el incremento en el peso es de 2.27 a 3.6 kilogramos cada año, lo cual dependerá de cada individuo. El consumo de calorías en esta etapa debe ser de 2,400 al día, para sostener el desarrollo sano del niño, así como la constante actividad física. Es importante que lleve una dieta balanceada, para disminuir los riesgos de desnutrición así como los problemas de sobrepeso.

De acuerdo con Gesell, Ilg y Bates (1998), el niño a los nueve años, controla más su apetito, piensa más en la comida y tiene mejor apetito; come de todo, sin embargo, los alimentos sencillos siguen siendo de su preferencia, no siendo así, la grasa de carne y los alimentos aplastados. El gusto por los postres y dulces aumenta. Ahora mastica con más habilidad, no come con la boca abierta, no juega con la comida y se ensucia menos al comer.

En los primeros años escolares el 10% del juego libre es rudo, con lo cual el niño desarrolla la competencia y evalúa su propia fuerza en comparación con los demás. Los niños practican más juego rudo que las niñas, de acuerdo con Pellegrini y Smith (citados por Papalia y cols., 2005).

En los años escolares mejora la habilidad motora del niño. Según Hofferth y Sandberg (citados por Papalia y cols., 2005), el niño dedica menos tiempo a las actividades libres y no estructuradas como los juegos informales y el juego rudo, los deportes cobran mayor interés para él.

De acuerdo con Gesell y cols. (1998) al niño le gusta trabajar y jugar mucho, es más hábil en su comportamiento y suele presumir de sus habilidades. Muestra mayor interés por los deportes de competencia como el béisbol. En el caso de los varones, les interesan las actividades de lucha, por lo que pueden llegar a

golpearse o pelearse mutuamente, ya que a través de ella, liberan la presión. En general los niños de 9 y 10 años tienden a excederse, y les resulta difícil tranquilizarse después del recreo o de un juego activo, les gusta andar en bicicleta demasiado tiempo y disfrutan todo tipo de juego que requiera de mucha actividad.

El ejercicio o ausencia del mismo cobrará importancia, ya que al realizar actividades físicas, el niño mejora su fuerza y resistencia, permitiéndole un desarrollo saludable de músculos y huesos, además de controlar el peso, reduciendo así la ansiedad, el estrés y aumentando la confianza en sí mismo, pues la imagen corporal comienza a ser una causa de preocupación, hacia la infancia intermedia, especialmente en las niñas.

Behrman (citado por Papalia y cols., 2005), menciona que la tasa de mortalidad en esta etapa de la vida del niño es la más baja, pues en general goza de una buena salud, ya que las enfermedades suelen ser esporádicas. Las condiciones médicas son agudas o a corto plazo, originadas por alergias, episodios ocasionales de gripe, resfriados o infecciones virales y en algunos casos, accidentes o lesiones.

De acuerdo con Gesell y cols. (1998) a los 9 y 10 años las manos y los ojos están bien diferenciados. El niño utiliza las manos con mayor precisión y puede usarlas de manera independiente, una de la otra. Puede realizar líneas con trazos breves y agregar más detalles en su trabajo.

Ahora mira con los ojos bien abiertos, puede mantener la mirada durante varios segundos, observa conscientemente lo que mira, puede focalizar sin mirar y escribir durante un tiempo prolongado.

En esta etapa según lo referido por Gesell y cols. (1998) la hora de dormir no constituye un problema, a menos que se le ordene al infante ir a la cama más

temprano de lo normal. Necesita que se le recuerde la hora de acostarse. La mayoría de los niños de esta edad se duermen entre las 20:30 y 22 horas. Generalmente su sueño es tranquilo, pero en ocasiones puede despertar gritando por alguna pesadilla, sin embargo, se tranquiliza rápidamente y muy pocas veces se levanta durante la noche para orinar. Sabe que existe una relación entre sus actividades diurnas y su vida onírica. Tiene algunos sueños placenteros, más éstos parecen construir una armonía y son más difíciles de recordar. Goza soñando por la mañana y quizá vuelve a dormirse para seguir soñando.

A esta edad el niño gusta de bañarse sólo dos o tres veces a la semana. Aún necesita que le den indicaciones como: lavarse los dientes y lavarse las manos antes de comer. Pero, por lo general, acepta todas estas sugerencias con buena disposición.

A los 9 años el niño presta más atención a los detalles de su vestimenta, como abotonarse bien, acomodarse correctamente la camisa o la blusa y anudar bien los cordones de sus zapatos. Es común que deje su ropa desparramada por la habitación, a menos que se le indique ordenarla, todavía no sabe determinar bien cuando su ropa esta sucia y prefiere usar la misma que uso el día anterior, porque la tiene al alcance de la mano. En el caso de los varones prefieren la ropa vieja y al igual que las niñas comienzan a interesarse por peinarse por sí mismos (Gesell y cols, 1998).

1.2.2 DESARROLLO PSICOSEXUAL

Las etapas del desarrollo psicosexual de Freud, de acuerdo con Dicaprio (2003) son:

- Etapa oral (primeros 18 meses).
- Etapa anal (18 meses a 3 años ½).

- Etapa fálica (3 años a 5 ó 6 años).
- Etapa de latencia (6 a 12 años).
- Etapa genital (pubertad).

Dado los intereses de esta investigación se describe a continuación la etapa de latencia:

a) Etapa de latencia (6 a 12 años).

El lapso entre los 6 y los 12 años de edad fue nombrado por Freud: período de latencia. Freud (citado por Dicaprio, 1980) sostenía que este período implicaba la consolidación y la elaboración de los rasgos y habilidades previamente adquiridos, sin que aparezca nada dinámicamente nuevo.

Dicho período se ubica entre el complejo de Edípo y la pubertad. En esta etapa el niño invierte su energía en descubrir aspectos del mundo en el que vive, además de integrarse en nuevos grupos sociales fuera del ámbito familiar.

Por otro lado, desde la psicología evolutiva, Glauss y Hiebsch (1996), mencionan que a esta edad comienzan a formarse de manera ostensible las “normas sexuales”. Una señal de esto es el cambio de intereses de carácter específicamente sexual. En las niñas desempeñan un papel importante otras peculiaridades, así como una orientación más decidida hacia lo personal. Esto trae por resultado que en la formación de sus grupos, la simpatía desempeñe un papel importante entre ellas, más que entre los niños. Por eso, los grupos de niñas son, la mayoría de veces, menos numerosos que los de los niños, puesto que sólo en grupos pequeños opera la relación personal íntima que desean.

A esta edad, es característica la tendencia de los niños y las niñas, a mantenerse “alejados” los unos de los otros, lo común es que los niños formen sus grupos con personas de su mismo sexo.

Glauss y Hiebsch (1996), afirman que las causas de las diferencias y tendencias a la separación entre niños y niñas, se encuentran, en su mayoría, en las normas sexuales condicionadas por la sociedad, que propicia el surgimiento de enemistades y aversiones hacia el otro sexo. El niño que gusta de jugar con las niñas, tiene cierto miedo a que lo llamen “mujercita” y se expone a las burlas de los demás, de igual modo las niñas, pues seguramente se burlarán de ellas si juegan con niños. El interés por la relación varón-mujer persiste, sin embargo, cuando se trata de juego, generalmente hay una marcada separación y una crítica constante hacia los miembros del sexo opuesto. Casi siempre juegan niñas con niñas y niños con niños. Es raro cuando llegan a mezclarse ambos sexos, y generalmente, esto ocurre en fiestas.

Danzinger (citado por Glauss y Hiebsch, 1996), preguntó a niñas de distintas edades cuáles eran los motivos que las llevaba a hacer amistad con las demás. La de 11 a 12 dieron casi todas motivos externos: la casualidad de vivir cerca, de sentarse cerca en el aula, etc., y razones también externas relativas a las propiedades de la amiga: su buena presencia, ventajas materiales, ayuda que podría prestar, etc.

En esta etapa, los niños se orientan hacia el mundo de las cosas y cambian de intereses con frecuencias. Glauss y Hiebsch (1996), indican que es muy raro encontrar niños que conserven persistentemente, por largo tiempo, un mismo y especial interés.

Los niños y las niñas se diferencian en lo referente a sus gustos e intereses. El interés de las niñas por las actividades típicamente “femeninas” se debe a la índole de los instintos del sexo femenino. Así, la inclinación que ellas muestran por atender y cuidar a los demás se debe al instinto maternal propio de su sexo, según Glauss y Hiebsch (1996). El que se hagan presentes ciertas diferencias

de intereses de carácter sexual, en esta etapa, se debe distintivamente a la maduración sexual, que inicia y se culmina a esta edad.

Su autoconciencia es estable y no puede ser perturbada con facilidad, menciona Glauss y Hiebsch (1996). Los niños atraídos por actividades físicas y deportes, por ejemplo, ya que este modo adquieren la idea de su propio valor mientras que las niñas se preocupan de manera especial por su apariencia física: sus cualidades y defectos, sus atractivos y sus limitaciones.

A los 9 años existe cierta curiosidad por temas relacionados con la reproducción, sin embargo el interés disminuye, sobre todo si su deseo de información ha sido cubierto a los ocho años. La conversación sobre éste tema con los amigos es más abundante de lo que los padres imaginan, para el niño de esta edad ya no es suficiente la explicación de que papá y mamá se casan y deciden tener un hijo.

En esta etapa es muy probable que el niño se resista a exponer su cuerpo a las miradas ajenas, sobre todo con personas que no pertenecen a su grupo familiar y tampoco desea que su progenitor del sexo opuesto lo vea desnudo. Se interesa más en los pormenores de sus propios órganos y funciones de los mismos, que en los del sexo opuesto. Puede llegar a buscar información, especialmente pictórica, en alguna enciclopedia o libro de consulta. Por lo general, las niñas de ésta edad ya han recibido información sobre la menstruación e incluso en algunas ya apareció la menarca.

A esta edad, suelen hacerse bromas que involucren ambos sexos, por ejemplo, posibles casamientos entre ellos y aunque dos varones tengan la misma amiguita, no se genera un sentimiento de celos o competencia entre ambos niños. Todos estos juegos tienen un carácter impersonal. Un niño puede tratar de besar a una niña y a eso se limita su ambición. Algunos niños sienten un

evidente nerviosismo frente al otro sexo y tratan de evitar situaciones embarazosas en las cuales se ponga en evidencia dicha alteración.

La creencia de siglos atrás respecto de que el sexo es malo y sucio se esconde aún en los pensamientos de muchas personas, según Corkille (1996), sin embargo, en la actualidad, el sexo recibe una atención exagerada, probablemente como consecuencia de haberlo mantenido oculto durante mucho tiempo. El sexo como creación llega a través de anuncios televisivos, en el cine, las revistas, la vestimenta, etc.

Así, cada vez que se abraza a un bebé, cada vez lo bañan, lo alimentan, lo arrullan, etc., le dan la oportunidad de recibir amor. De la forma en que se le toque y se le trate, dependerá que encuentre o no placer en el contacto físico; lo que afectara su capacidad futura para disfrutar de la intimidad. Corkille (1996), alude que la ternura, la calidad y el respeto por el cuerpo del niño y sus necesidades constituyen la primera exposición del niño al amor y, por consiguiente, a la educación sexual.

Cuando se brindan encuentros seguros, se enseña al niño, que la intimidad psicológica y el compromiso personal no se deben temer, que el abrirse psicológicamente a personas importantes en la vida es nutricio, y no peligroso. Se dan silenciosas lecciones de amor, lecciones que forman parte importante de la educación sexual constructiva. El pequeño que se siente maltratado, con toda seguridad, encontrará peligroso el contacto íntimo con los demás.

Todo niño elabora actitudes acerca de su cuerpo y de sus distintas partes. Lo que los padres sienten acerca sus cuerpos se transmite a sus hijos. Si creen que los órganos de la eliminación y la reproducción son sucios o vergonzosos, los hijos tenderán a adoptar reacciones similares.

Cada vez que se baña, se viste o se le enseña a un niño a usar los artefactos sanitarios, las actitudes hacia sus cuerpos tienen tanta influencia sobre ellos como las respuestas que se dan a sus preguntas acerca del cuerpo, el nacimiento y el sexo. Se imparte educación sexual tanto en forma verbal como no verbal.

1.2.3 DESARROLLO COGNOSCITIVO

Piaget (citado por Pérez, 2007) divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas, las cuales son:

- Etapa sensorio-motora (del nacimiento a los 2 años).
- Etapa pre-operacional (de los 2 a los 7 años).
- Etapa de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años).
- Etapa de las operaciones formales (de los 11 ó 12 años en adelante).

Dado los intereses de esta investigación, se describe a continuación, la etapa de las operaciones concretas.

a) Etapa de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años).

De acuerdo con Piaget (citado por Papalia y cols., 2005), en la edad escolar los niños entran en la etapa de las operaciones concretas, ya que usan operaciones mentales para resolver problemas concretos; es decir, el pensamiento lógico está más desarrollado, pero el niño, aún se encuentra un poco limitado para pensar en situaciones reales del aquí y ahora.

Como se menciona anteriormente, en éste estadio afloran nuevas capacidades para el razonamiento lógico que permiten realizar procesos muy sencillos, como resolver operaciones abstractas enunciadas mediante hipótesis o datos verbales, con lo cual, el niño está profundizando y desarrollando su

pensamiento lógico concreto. No obstante las operaciones del pensamiento concreto, de acuerdo con Pérez (2007) sólo alcanzan a aquello que pueden manipular directamente o representar de forma muy viva.

Dado que en ésta etapa el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica, tiene la capacidad para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente. Por ejemplo, si se le pide ordenar 5 palos por su tamaño, los comparará mentalmente y luego extraerá conclusiones lógicas. Ahora el niño aborda los problemas en forma sistemática.

Piaget (citado por Pérez, 2007), dice que en la etapa de las operaciones concretas el niño ha logrado varios avances. Primero, su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad. El pequeño entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente, es decir, puede devolver a su estado original un estímulo como el agua vaciada en una jarra de pico, con sólo invertir la acción. Ahora el pensamiento parece menos centralizado y egocéntrico, por lo que el chico puede fijarse simultáneamente en varias características del estímulo, en vez de concentrarse exclusivamente en los estados estáticos, ya que ahora está en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones. Finalmente, en dicha etapa el niño ya no basa sus juicios en la apariencia de las cosas.

Existen tres tipos de operaciones mentales o esquemas con que el niño organiza e interpreta el mundo durante esta etapa: Seriación, clasificación y conservación (Pérez, 2007).

A continuación se menciona cada una de ellas:

a) Seriación.

Es el proceso constructivo que consiste en ordenar los elementos de acuerdo a sus dimensiones crecientes o decrecientes. (Piaget e Inheldel, 1984). En otras palabras, es la capacidad de ordenar los objetos en progresión lógica; por ejemplo, del más pequeño al más alto. Dicho proceso es importante, porque ayuda a comprender los conceptos de número, tiempo y medición. Pues el niño puede ordenar los conceptos de tiempo a partir de la magnitud creciente o decreciente, por ejemplo, para ellos, 20 minutos son menos que 200, pero más que 2.

Según Piaget (citado por Pérez, 2007), para resolver los problemas de seriación, el niño debe aplicar la regla lógica de transitividad, para construir mentalmente relaciones entre los objetos, así como, saber inferir la relación entre dos objetos, si conocen su relación con un tercero. Por ejemplo, si saben que el palo "A" es más corto que "B" y que éste es más corto que el palo "C", el palo "A" debe ser entonces más corto que el "C". Para dar esta respuesta el niño hace una deducción lógica que se basa en la regla de transitividad ($A < B$ y $B < C$; por tanto, $A < C$).

b) Clasificación.

De acuerdo con Piaget y col. (1984), la clasificación constituye, un agrupamiento fundamental, cuyas raíces pueden buscarse en las asimilaciones propias de los esquemas sensoriomotores.

Piaget pensaba que las habilidades de clasificación son indispensables para la aparición de las operaciones concretas. La clasificación es otra manera en que el niño introduce orden en el ambiente al agrupar las cosas y las ideas a partir de elementos comunes. La clasificación es una habilidad que empieza a surgir en la niñez temprana. Los niños que comienzan a caminar y los preescolares

agrupan generalmente los objetos atendiendo a una sola dimensión, como el tamaño o el color, pero no es sino hasta el período de las operaciones concretas cuando clasifican los objetos según varias dimensiones o cuando comprenden las relaciones entre clases de objetos.

De acuerdo con Pérez (2007) Piaget describió dos tipos de sistemas taxonómicos que surgen durante los años intermedios de la niñez: la clasificación matricial y la clasificación jerárquica.

- Clasificación matricial. Consiste en clasificar los objetos a partir de dos o más atributos. A los 8 y 9 años de edad, el niño demostrará la capacidad de clasificar objetos utilizando simultáneamente dos dimensiones. La capacidad de clasificarlos, atendiendo a dos dimensiones requiere además la reversibilidad del pensamiento, pues la capacidad de invertir mentalmente una operación le permite al niño clasificar primero un objeto con una dimensión (el color) y luego reclasificarlo con otra (forma o tamaño). Para el niño es posible resolver éste problema por la flexibilidad que está adquiriendo su pensamiento.
- Clasificación jerárquica. El niño comienza a utilizar los sistemas de clasificación jerárquica para poner orden en su ambiente. La usa para organizar la información referente a materias como geología, biología, astronomía, historia, física y música. Por ejemplo, saber que la materia se compone de moléculas y que cada molécula está constituida por átomos, los cuales contienen varias unidades de protones, electrones y neutrones. Al saber razonar sobre las relaciones jerárquicas, el niño podrá entender los conceptos numéricos. Así, el número 5, por ejemplo, es parte de un conjunto que contiene además los números que lo preceden (1, 2, 3 y 4); o el número 1 puede dividirse en partes diferentes (mitades, cuartos, décimas, etc.) y el número 100 está integrado por 10 decenas. Además comienza a basar sus respuestas en la regla de la lógica de la inclusión en una clase, lo cual, le

permite entender la relación de las partes con un todo y distinguir las subclases de una misma clase o conjunto.

c) Conservación.

De acuerdo con la teoría de Piaget, la capacidad de razonar sobre los problemas de conservación es lo que caracteriza a la etapa de las operaciones concretas. (Pérez, 2007).

La conservación consiste en entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su apariencia física. Por lo que durante esta fase, el niño ya no basa su razonamiento en el aspecto físico de los objetos; sino que, reconoce que un objeto transformado puede dar la impresión de contener menos o más de la cantidad en cuestión y tal vez lo tenga.

Para efectuar las tareas de conservación de acuerdo con Pérez (2007), los niños se sirven de tres operaciones básicas: negación, compensación e identidad. Una vez que el escolar aprende las operaciones mentales necesarias para reflexionar sobre las transformaciones representadas en los problemas de conservación, estará en condiciones de realizar la abstracción reflexiva, esto después de saber razonar lógicamente respecto al número, la masa y el volumen, sin que lo confundan las apariencias físicas.

El niño que se encuentra en éste estadio, comprende la conservación del área, del peso, de las longitudes, de las superficies y del volumen.

Una vez revisada la etapa de las operaciones concretas, del desarrollo cognitivo de Piaget, se puede concluir que los niños en edad escolar tienen la capacidad de entender mejor las relaciones espaciales, comprender con mayor claridad la

distancia entre un objeto y otro, y la experiencia comienza a jugar un papel importante, ya que si al pequeño se le muestra una ruta, puede recordarla con mayor facilidad, al igual que los señalamientos que se encuentran a lo largo del camino.

Por otro lado, de acuerdo con Papalia y Cols (2005), los niños en etapa escolar consolidarán el lenguaje y los procesos de lectura y escritura, trabajarán la comprensión de textos mientras aprende a resumir textos cortos. En el área de cálculo, adquirirán la comprensión de las 4 reglas para llegar a operar con seguridad y rapidez los números naturales, se iniciarán en el concepto de fracción, en el aprendizaje de las unidades métricas y en las primeras nociones de geometría. Ahora la elaboración de respuestas puede ser procesada en la mente, sin necesidad de medir o pesar los objetos, pues, posee la habilidad de resolver problemas que involucran la conservación de la materia.

Ya que a los 7 y 11 años, el niño tiene mayor flexibilidad, así como cierto grado de autonomía, basada en el respeto mutuo y la cooperación. Al ponerse en contacto con varios puntos de vista, el niño comienza a desechar la idea de que existe una norma única de lo que es correcto e incorrecto, permitiéndole, desarrollar un sentido de justicia propio, basado en el trato igualitario para todos y haciendo juicios morales más sutiles.

Conforme avanzan los años escolares, el niño mejora sus habilidades para procesar y retener información y puede utilizar estrategias para mejorar el procesamiento y retención de la misma, dado que entiende cómo funciona la memoria.

La igualación de fotografías, la suma mental y el recuerdo espacial mental mejora debido a que el tiempo de reacción y velocidad del pensamiento se optimiza. El tiempo que puede mantener la concentración, incrementa, enfocando su atención en la información que necesita y desechando así, la que

no le es de utilidad. Todo ello de acuerdo a lo referido por Simpson y Foster (1986), Simson y Lorsbach (1983), (citados por Papalia y cols., 2005).

El uso de verbos para describir una acción es más preciso, ya que en esta etapa no sólo ha aprendido a usar las palabras, sino también a seleccionar la correcta para cada caso. Los niños comprenden mejor las reglas de sintaxis, lo que da como resultado la elaboración de oraciones más complejas y el empleo variado de palabras.

Se concentran más en el significado de la lectura, de tal manera que pueden repetir la trama de un libro corto y sus historias se hacen más largas y complejas. A medida que el niño aprende a decir las palabras y las comprende, también puede escribirlas, y de esta manera expresar ideas, pensamientos y sentimientos.

1.2.4 DESARROLLO MORAL

Existen diversos criterios para el estudio de la moralidad. Kohlberg (citado por Palomo, 1989), inspirándose en Piaget, emprendió su propio estudio del desarrollo moral del niño desde un enfoque socio-cognitivo, y de aplicar su investigación a la teoría y práctica de la educación, por lo que su obra es aceptada por la mayoría de los psicólogos y educadores.

La obra de Kohlberg, más que una teoría sobre el desarrollo moral, es una descripción del juicio moral, desde un enfoque socio-cognitivo, como se mencionó con anterioridad, continúa la obra de Piaget, recibiendo influencias de grandes filósofos, psicólogos y sociólogos. Respecto a Piaget, presenta notables innovaciones, ya que su estudio se extiende a lo largo de toda la vida y no sólo hasta la adolescencia. En la revisión de su teoría, admite la existencia de estadios en la edad adulta, considerándolos no como resultado de

maduración biológica, sino como resultado de la interacción experiencial. (Palomo, 1989).

Según Palomo (1989), como conceptos fundamentales de la teoría de Kohlberg, se resaltan los siguientes:

a) Juicio moral. Considerado como un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía. Se relaciona con la conducta, con la capacidad de sumir roles y con las funciones cognitivas. La raíz de juicio moral es el “Role-Taking” o habilidad de ver las cosas en la perspectiva del otro, siendo considerado por el autor como condición necesaria para el desarrollo moral y como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral.

b) Sentido de justicia. Este concepto cambia y se desarrolla con el tiempo a medida que la persona se interrelaciona con el entorno. Estudia en este sentido la justicia, mediante cuentos interpretados por los niños, en cuyo análisis no le interesa la respuesta, sino el razonamiento del niño subyacente a esta respuesta.

De estas investigaciones deduce que la moralidad no la enseña nadie sino que el pequeño construye sus propios valores morales, y que el ejercicio de la conducta moral no se limita a raros momentos de la vida, sino que es integrante al proceso del pensamiento y que se emplea para extraer el sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria. Hersh (citado por Palomo, 1989).

Así mismo, Palomo (1989) menciona que existen estadios del desarrollo moral, cuyas características son:

- a) Cada etapa consta de únicos comportamientos, ya que si la base del desarrollo moral es el juicio, los juicios morales son formas individuales de pensamiento.
- b) Cada etapa da lugar a un cambio en la forma de respuesta social: preconventional (antes de los 9 años), convencional (propio de los adolescentes y algunos adultos) y postconvencional (que alcanzan pocos adultos).
- c) Cada etapa es jerárquica, y está marcada por el desarrollo cognitivo y la capacidad de asumir roles del individuo.
- d) La progresión de las etapas es universal, comprobada por el autor en investigaciones transculturales.

La relación entre iguales y el desarrollo moral. Los primeros juegos de los niños con sus compañeros sientan las bases del desarrollo de la cooperación y, con ello, el respeto mutuo que todos aportan al grupo y que recibe de él. A través de esta cooperación el pequeño pasa del realismo, al relativismo moral, basado en la cooperación y el respeto por lo demás. Las reglas no son vistas como absolutas, sino que son aceptadas como reglamentos del grupo, por el bien común. En esta edad el niño posee un gran sentido de solidaridad grupal. Herhs (citado por Palomo, 1989), concuerda con Piaget y Kohlberg, y menciona que la madurez moral no la logra el niño si no es con relación con los otros.

Desde el punto de vista práctico, es evidente que las relaciones con iguales son de gran importancia en el desarrollo moral. En cuanto a los líderes del grupo, tales personas, tienen una mayor madurez en sus propios juicios morales. Keasey (citado por Palomo, 1989). Los niños a los que se les proporcionan explicaciones racionales en la relación con sus compañeros con el fin de que controlen su conducta por el bien de los demás, aceptan mejor las prohibiciones de sus mayores. Los niños que reciben este tipo de educación influirán, en el mismo sentido, sobre sus compañeros. La racionalización de la disciplina en las

relaciones sociales potencia el autocontrol del niño y convierte a este, en un transmisor de las normas de los adultos.

Al explicar el desarrollo cognitivo, Piaget (citado por Palomo, 1989) afirmó que el egocentrismo del niño suele reducirse por medio del proceso social que le permite y anima a ver las situaciones desde el punto de vista de otras personas. Cuando los niños cuentan con la aprobación de sus compañeros, aumenta considerablemente sus posibilidades de interacción social. Esta, proporciona oportunidades para aprender códigos morales y la motivación para conformarse con ellos. Por el contrario, los niños que se ven aceptados marginalmente, o rechazados, o desdeñados por sus compañeros, se ven privados de oportunidades para aprender el código moral del grupo y, frecuentemente, se les considera como inmaduros desde el punto de vista moral. Vizarro (citado por Palomo, 1989).

La orientación teórica dominante, avanzada hace 50 años por Piaget y, continuada por Kohlberg, es que la interacción no vigilada con iguales es esencial para el desarrollo moral, ya que el niño necesita, para desarrollar normas morales y sistemas de creencias basadas en el conocimiento mutuo y en la cooperación entre iguales, la ausencia de diferencias de poder. Palomo (1989).

Berndt (citado por Palomo, 1989) confirma que esta influencia de los compañeros va aumentando a medida que el niño va haciéndose mayor, alcanzándose en la adolescencia la máxima influencia.

Entonces, el desarrollo moral, según Kohlberg (citado por Habermas, 1970), se basa en las siguientes etapas o niveles:

Nivel preconvencional. El niño es receptivo a las normas culturales y a las etiquetas de bueno y malo, justo o injusto, pero interpreta estas etiquetas en

función bien sea de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en función del poder físico de aquellos que emiten las normas y las etiquetas. El nivel se divide en los dos estadios siguientes:

Estadio 1: la orientación a la obediencia y el castigo. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, con independencia del significado o valor de tales consecuencias. La evitación del castigo y la deferencia incuestionable hacia el poder se valoran por sí mismas y no en función del respeto a un orden moral subyacente apoyado en el castigo y en la autoridad.

Estadio 2: la orientación instrumental relativista. La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades del yo y, ocasionalmente las de los otros. Las relaciones humanas se consideran de un modo similar a las propias del mercado. Se encuentran presentes elementos de honestidad, reciprocidad y de participación igual, pero se interpretan siempre desde un modo físico-pragmático. La reciprocidad es un asunto de "tú me rascas la espalda y yo te rasco la tuya", no de lealtad, gratitud o justicia.

Nivel convencional. Se considera que el mantenimiento de las expectativas de la familia, el grupo o la nación del individuo es algo valioso en sí mismo. La actitud no es solamente de conformidad con las expectativas personales y el orden social, sino de lealtad hacia él, de mantenimiento, apoyo y justificación activos del orden y de identificación con las personas o el grupo que en él participan. En este nivel hay los estadios siguientes:

Estadio 3: la orientación de concordancia interpersonal de "buen chico o buena chica". El buen comportamiento es aquel que complace y ayuda a los otros y recibe su aprobación. Hay una gran conformidad con las imágenes estereotipadas en relación con el comportamiento mayoritario o "natural". Frecuentemente se juzga el comportamiento en virtud de la intención. Si se

"tiene buena intención" es algo que, por primera vez, tiene importancia. La persona gana la aprobación siendo agradable.

Estadio 4: orientación de ley y orden. Hay una orientación hacia la autoridad las normas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento justo consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado porque es valioso en sí mismo.

Nivel postconvencional. Autónomo o de principios, hay un esfuerzo claro por definir los valores y los principios morales, que tienen validez y aplicación con independencia de la autoridad que los grupos o personas que mantienen tales principios y con independencia de la identificación del individuo con tales grupos. Este nivel también tiene dos estadios:

Estadio 5: la orientación legalista, socio contractualista, generalmente con rasgos utilitarios. La acción justa tiende a definirse en función de derechos generales e individuales y de pautas que se han examinado críticamente y aceptado por toda la sociedad. Existe una conciencia clara del relativismo de los valores y las opiniones personales y se da la importancia correspondiente a las normas procedimentales como medio para alcanzar el consenso. Aparte de los acuerdos constitucionales y democráticos, lo justo es un asunto de "valores" y "opiniones" personales. El resultado es una importancia mayor concedida al "punto de vista legal", subrayando la posibilidad de cambiar la ley en función de consideraciones racionales de utilidad social (antes que congelarla como se hace en el estadio 4 de "ley y orden"). Fuera del ámbito de lo jurídico, el acuerdo libre y el contrato son los elementos vinculantes de la obligación. Esta es la "moralidad" oficial del Estado y la Constitución norteamericanos.

Estadio 6: la orientación de principios éticos universales. Lo justo se define por una decisión de la conciencia de acuerdo con principios éticos que ella misma ha elegido y que pretenden tener un carácter de amplitud, universalidad y

consistencia lógicas. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico), no son normas morales concretas, como los Diez Mandamientos. En esencia, éstos son principios universales de justicia, reciprocidad e igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

1.2.4.1 LA FORMACIÓN MORAL EN LA ESCUELA

La interacción en el aula exige que los alumnos vayan más allá de un mero compartir la información, es necesario un clima de confianza y aceptación, en la que el respeto mutuo y la justicia sean cultivados intencionalmente, por que los niños necesitan escuchar a otros y ser escuchados. Esta habilidad de escuchar y comunicar al niño por parte del maestro, es condición imprescindible para lograr ese clima de confianza y, con ello, las bases del desarrollo moral del infante. (Palomo, 1989).

Para que el profesor pueda guiar la conducta moral de los alumnos, es necesario que tenga una idea clara y precisa de la etapa de desarrollo moral en que éstos se encuentran, además de crear las condiciones necesarias para el desarrollo moral.

Selman y Lieberman (citados por Palomo, 1989), mencionan las funciones del profesor en el proceso del desarrollo moral del niño:

- Crear conflicto: un tipo de conflicto que facilite el crecimiento de los modelos de pensamiento de los alumnos.
- Estimular la capacidad de los alumnos a que adopten el punto de vista del otro: incitar al niño a asumir el rol de otra persona.

Hersh y Johnson (citados por Palomo, 1989), dicen que para crear un clima facilitador del desarrollo moral es necesarios utilizar las siguientes técnicas:

- a) Disposición en el aula que facilite el debate entre los alumnos y la comunicación con el profesor.
- b) Distribuir los grupos.
- c) Proponer modelos de aceptación, es decir, crear una atmosfera que no juzgue si se quiere que los alumnos sientan que pueden compartir abiertamente sus ideas sobre temas morales.
- d) Utilizar técnicas de escucha y comunicación.
- e) Animar a los alumnos a la interacción.

1.2.5 DESARROLLO SOCIAL

Erikson (citado por Dicaprio, 1980), menciona que existe una plena interacción en la persona y su ambiente a través de toda la vida. Este autor, divide el ciclo vital en ocho etapas, cada una distinta y única, con sus necesidades particulares, expectativas y limitaciones culturales adicionales. Papalia y cols. (2005), afirman que cada etapa involucra lo que Erikson llamó originalmente una “crisis” de la personalidad, además de requerir del equilibrio entre una tendencia positiva y una negativa y desarrollar como resultado una virtud o fortaleza en particular.

Las etapas psicosociales de Erikson, (citado por Papalia y cols., 2005), son:

- Confianza básica frente a desconfianza (del nacimiento a los 12-18 meses). Virtud: la esperanza.
- Autonomía frente a vergüenza y duda (12-18 meses). Virtud: la voluntad.
- Iniciativa frente a culpa (3 a 6 años). Virtud: el propósito.
- Laboriosidad frente a inferioridad (6 años a la pubertad). Virtud: la destreza.
- Identidad frente a confusión de identidad (de la pubertad a la edad adulta temprana). Virtud: la fidelidad.
- Intimidad frente a aislamiento (edad adulta temprana). Virtud: el amor.

- Generatividad frente a estancamiento (madurez). Virtud: el interés.
- Integridad del yo frente a desesperación (edad adulta tardía). Virtud: la sabiduría.

Dado los intereses de esta investigación, a continuación, se presenta la cuarta etapa del ciclo vital de Erikson (citado por Papalia y cols., 2005):

a) Laboriosidad frente a inferioridad (6 años a la pubertad).

En esta etapa el niño está obligado a prepararse para realizar actividades que antes no hacía y que la sociedad exige y acepta. Debe familiarizarse con ciertas herramientas y adquirir conocimientos y habilidades, que le ayuden a realizar un trabajo productivo y tener logros reales. Debe tener un sentido de responsabilidad personal y desarrollar su creatividad.

El niño en crecimiento debe aprender habilidades apropiadas de ejecución metódica y patrones de perfección, de acuerdo por Papalia y cols. (2005). El juego debe transformarse en trabajo. En esta etapa el niño debe aprender de su cultura, sus actividades, normas, etc. o enfrentarse a sentimientos de inferioridad. La virtud a desarrollar es el propósito.

b) Pruebas de socialización.

La socialización es el proceso mediante el cual el niño adquiere o no, aquellos comportamientos, vivencias, motivos valorados y estimulados por la familia y la cultura de la cual forma parte, según Escalante y López (2003).

Existen tres elementos que determinan el grado de socialización de una persona y que pueden ser magnificados o atenuados por la familia, según Roemer (citado por Escalante y López, 2003):

- a) Apego o adhesión: Se refiere al vínculo afectivo que se forma entre el niño y la figura paterna y/o materna. Gracias a este elemento se determina el grado en que se desea la aceptación de los demás y como en el comportamiento del futuro, el sujeto orienta su comportamiento buscando la empatía de quienes le rodean y establece límites claros de su conducta.
- b) Alargamiento del horizonte de planeación: determina la capacidad para calcular futuras consecuencias de una acción. Es la base donde habrá de apoyarse la conducta responsable y el elemento clave de cualquier vida productiva y creativa.
- c) Conciencia: determina la capacidad de autocastigo o autopremio y establece la necesidad de ser congruente con sí mismo, que es la fuente de fortaleza interna.

En este momento el niño ha atravesado ya por fases decisivas de interrelación, es decir, que a partir de la estrecha relación con la madre, ha establecido contactos con los demás miembros de la familia, con sus pares en el jardín de niños y seguramente, con las demás personas que lo rodean. El ingreso a la escuela marca el punto en el que el niño empieza, poco a poco, a independizarse de la familia. Aunque sigue “pegado” a sus padres y hermanos, ahora comienza a establecer contacto con los compañeritos de su misma edad, de acuerdo con Glauss y Hiebsch (1996). A esta edad, los grupos de niños suelen ser estables.

Dichos contactos son más complicados, pues se enfrenta a un mundo exigente y reglamentado, donde se le evalúa y se le piden cuentas que habrá de dar. El niño se enfrenta de manera más palpable a la presión social, que debe vencer y superar, para estructurar la identidad del yo.

En la escuela se desarrolla la capacidad de vivir en grupos secundarios y los niños se inclinan de manera natural a iniciar y fortalecer vínculos. Glauss y Hiebsch (1996), mencionan que en las grandes ciudades, especialmente, se

forman grupos con mucha facilidad y de manera espontánea. En todos ellos se observan fenómenos análogos: papeles de jefe, subdivisión interna y orden jerárquico, firme solidaridad, sentimientos de hostilidad y enemistad hacia el otro grupo, etc.

El proceso de socialización atraviesa todo el ciclo de vida, pero sus cimientos están aquí, en ésta etapa cuando el individuo aprende a valorar a los demás, reconoce la importancia del respeto y la consideración por los otros y se percata de la necesidad de establecer relaciones idóneas que tienen que ver con su seguridad personal y su sobrevivencia. Mencionan Escalante y López (2003).

De acuerdo con Papalia y cols. (2005), la etapa escolar es el comienzo del desarrollo de la conciencia del niño y la integración de las reglas de su cultura.

Los niños de generaciones presentes pasan más tiempo fuera de casa, en actividades escolares o centros de desarrollo infantil, así como en actividades organizadas y juegos estructurados, sin embargo, aunque pasan menos tiempo en casa siguen necesitando de la cercanía y presencia de los padres así como de su supervisión. Erdley (citado por Papalia y cols., 2005), menciona que el apoyo social de los compañeros, amigos y principalmente de los padres, contribuyen al desarrollo de la autoestima de los niños.

McGoman (citado por Yelon y Weinstein, 1998), refiere que cuando los niños se sienten diferenciados de sus compañeros, por características personales como ser bajitos, altos, gordos o delgados, etc., pueden llegar a desarrollar una autoimagen negativa, ya que a esta edad los niños son más susceptibles a la opinión de los demás y es cuando los prejuicios comienzan a hacer su aparición.

Swartz, Macfadyen-Ketchum, Dodge, Pettit y Bates (citados por Papalia y cols., 2005) dicen que los niños que son intimidados o víctimas de burlas por

parte de los demás niños, pueden llegar a desarrollar diversas conductas como hiperactividad, dependencia excesiva, timidez, aislamiento, volverse muy agresivos o tener un bajo rendimiento escolar.

La conformación de grupos durante esta etapa es importante, ya que al sentirse pertenecido a uno de ellos, el niño obtiene un sentido de autosuficiencia, valorar sus habilidades y los valores que se le han inculcado, lo que le permite emitir juicios más independientes, así como determinar los valores importantes para él. Entre ellos comienza el culto a los héroes y es muy fácil que se impresionen ante todo lo que los demás le cuentan.

Al observar el escenario del niño en el ámbito escolar, no se puede perder de vista que los amigos que tiene son, generalmente, similares a él, con frecuencia del mismo sexo, edad, con actitudes parecidas hacia la escuela, misma forma de vestir y aspiraciones académicas, entre otras cosas. Es probable que las diferencias que puedan surgir provoquen conflictos, debiliten la amistad o entorpezcan las relaciones con los demás, sin embargo, también son amigos fieles y los demás niños pueden acudir siempre a ellos.

De acuerdo con un estudio realizado por Bagwell, Newcomb y Bukowski (citados por Papalia y cols., 2005), niños de 5º que no tienen amigos, tienen mayor probabilidad de manifestar síntomas de depresión en la edad adulta temprana. Mencionan que la amistad es importante en la infancia intermedia, ya que le permite al niño sentirse mejor consigo mismo.

Por otro lado, Gottschaldt (citado por Glauss y Hiebsch, 1996) halló una expresión feliz para designar los grupos infantiles: los llamó “grupos nosotros”. Estos representan en la niñez “madura” la más firme solidaridad. Se tiene la impresión de que lo que quieren es reunirse unos con otros, más que de hacer algo determinado entre todos.

Varios especialistas han estudiado el estatus socioeconómico de los niños, para evaluar cuáles niños tienen más posibilidades de ser populares con sus pares y cuáles no; lo cual se hace pidiendo a los niños que determinen qué tanto les agrada o desagrada cada uno de sus compañeros de clase.

Los especialistas en desarrollo han encontrado cinco estatus de los pares, presentados a continuación, según Wentzel y Asher (citados por Santrock, 2007):

- a) Los niños populares: son nominados con frecuencia como el mejor amigo y raras veces les desagrada sus pares.
- b) Los niños promedio: reciben un número promedio de nominaciones positivas y negativas por parte de sus pares.
- c) Los niños ignorados: pocas veces son nominados como el mejor amigo, pero que no les desagrada a sus pares.
- d) Los niños rechazados: pocas veces son nominados como el mejor amigo y les desagradan abiertamente a sus pares.
- e) Los niños controvertidos: con frecuencia son nominados tanto como el mejor amigo de alguien y como el niño más desagradable.

Para muchos niños la entrada a la escuela marca el cambio de ser un “niño del hogar” a un “niño escolar”, situación que implica nuevos papeles y obligaciones. Los niños aceptan el nuevo papel de estudiantes, interactúan, establecen nuevas relaciones, adoptan nuevos grupos de referencia y desarrollan nuevos estándares para juzgarse a sí mismos. La solidaridad interna del grupo del aula puede apreciarse por el hecho de que ya no se ven delatores. La delación o acusación es, a esta edad, algo deshonesto. El que, a pesar de eso, delata a un compañero, puede contar con que su acción será castigada, en ciertas circunstancias con severidad. Lo menos que puede pasarle es ser despreciado y descender hasta lo más bajo en el orden jerárquico, mencionado por Glauss y Hiebsch (1996).

La escuela les proporciona una rica fuente de nuevas ideas para formar su yo. Al ingresar a la escuela los niños tienen un autoconcepto preestablecido, sin embargo, el maestro además de los padres, puede llegar a tener una gran influencia sobre la autoimagen de sus alumnos.

Gran parte del éxito de una persona, se relaciona con la habilidad de entablar y mantener con calidad sus relaciones interpersonales, tarea que comienza en el hogar, que es donde se enseña y se determinan las formas para ello. Si en las relaciones del niño existe respeto, cuidado, consideración, amor y colaboración otras cosas, seguramente serán elementos que el niño expresará fuera de casa, por el contrario, si existe indiferencia, orgullo, mala comunicación, gritos, maltrato, etc., las posibilidades que el niño tiene de contactar con los demás se verán truncadas.

Mucho de los que finalmente el niño logrará a lo largo de su vida, está determinado por el proceso de socialización, proceso obligatorio en la preparación y el desarrollo de la persona.

Rich (citada por Escalante y López, 2003) sostiene que los padres tienen una influencia relativa en la socialización del niño y que son los propios compañeros, quienes lo socializan verdaderamente, es decir, que los niños más que aprender en casa como comportarse en público y con qué tipo de personas, lo aprenden del grupo de compañeros, por ejemplo, en el ámbito escolar.

Relacionado con lo anterior, con certeza son los padres quienes deciden donde y como vivir, deciden el colegio al que el niño asistirá, aprueban o no las amistades del pequeño, aceptan, rechazan y castigan ciertos comportamientos, etc., sin embargo, el niño aprende de sus compañeros la forma de hablar, las reglas y valores del grupo, la moda, las formas de relacionarse, los juegos y

aficiones a seguir y muchas cosas más. Por eso se dice que los pares aportan en gran medida, una parte de la socialización que el niño aprende y que son los padres, quienes otorgan las condiciones necesarias para que ocurran tales cosas.

Glauss y Hiebsh (1996), afirman que no es necesario destacar lo importante que es para cada persona el poder vivir y trabajar en común con los demás. Una gran parte de la vida del adulto transcurre en grupos secundarios, sobre todo en los grupos del trabajo u oficio, de la profesión, etc. Por eso las influencias que forman la capacidad humana para agruparse son enormemente importantes e imprescindibles para imprimir su sello a la personalidad del niño y para el resto de su vida adulta.

1.2.6 DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Papalia y cols. (2005) refieren que el crecimiento cognoscitivo del niño da como resultado el desarrollo de conceptos más complejos sobre sí mismo, aumentando así, su comprensión y control emocional. En este período de la vida se hacen presentes cambios significativos en la emociones del niño, descritos por Kuebli, Wintre y Vallace (citados por Santrock, 2007), éstas son:

- a) Existe una mayor habilidad para entender emociones complejas, el niño las internaliza y las integra a un sentido de responsabilidad personal.
- b) Hay mayor comprensión de que en una situación específica sea posible sentir más de una emoción.
- c) Se presenta una mayor tendencia a tomar en cuenta todos los eventos que producen reacciones emocionales.
- d) Se nota mejoría en la capacidad de eliminar u ocultar reacciones emocionales negativas.
- e) Uso de estrategias iniciadas por el niño para redirigir los sentimientos.

En esta edad predomina un intenso tono afectivo, el niño puede ser empático y sus emociones pueden tener variaciones, ya que pueden pasar de una emoción a otra rápidamente y se expresa con mayor facilidad. Si bien a esta edad ya no tiene muchos temores, hay varias cosas que le preocupan, como cometer pequeños errores, por ejemplo, cruzar la calle cuando esta la luz roja, el fracaso escolar, equivocarse en situaciones sociales y competir con otros niños.

El niño adquiere la capacidad de comparar su yo real con su yo ideal, así como compararse con otro y concientiza más de sus sentimientos, por lo tanto, es capaz de regular la expresión de los mismos y de responder también a los malestares del otro.

El niño en edad escolar tiene la capacidad cognoscitiva de formar autoconceptos amplios e incluyentes que integran diferentes aspectos del yo, según lo menciona Harter, (citado por Papalia y cols., 2005), es por ello que puede hacer descripciones verbales más detalladas y equilibradas de sí mismo.

Alcanza la estructuración de su propia identidad como persona; tiene una familia, un nombre, posee un lugar con su grupo de pares y se relaciona más ampliamente con el mundo que lo rodea, su casa, la ciudad, el país, etc. Participa más en el ámbito social y recibe aceptación y rechazo de los otros, la aceptación o rechazo brindado por los demás, pueden determinar cambios importantes en su manera de percibirse. Cuando las calificaciones que recibe del exterior son favorables, le sirven para consolidar su autoestima, por el contrario, cuando son desfavorables o negativas, afectan su autoestima y el concepto que tiene de sí mismo.

A continuación, se presenta estos términos, para su mayor comprensión:

1.2.6.1 AUTOESTIMA

Se dice que la autoestima es el amor que un individuo tiene por sí mismo, que surge del autoconocimiento y se origina de la auto-observación de las propias vivencias y acciones, además de las diversas formas del juicio ajeno Escalante y López (2003). Es el resultado de la imagen que tenemos de nosotros mismos.

Es a partir de los 5 a los 6 años cuando se comienza a formar la autoestima, y el niño se empieza a dar cuenta como lo ven sus padres, maestros, compañeros y las demás personas que lo rodean. Las experiencias que va adquiriendo le dan un sentimiento de autovalía: cuando el niño se siente seguro de lo que vale y de lo que es, es cuando estructura su autoestima, de acuerdo con Fuenmayor (citado por Torres, 2006).

Posteriormente, entre los 6 y 12 años, según Erikson (citado por Torres, 2006), la autoestima juega un papel fundamental en la etapa escolar, pues determina que el niño se atreva a emprender y que dejará de hacer en este ámbito. El afecto, el apoyo, la aceptación y el amor de quienes lo rodean juegan un papel importante en esta tarea, sin embargo, no es el reconocimiento de los seres más cercanos los que mayormente le interesan al niño, sino el de aquellos que no son sus seres más próximos.

El proceso de estructuración de la autoestima, es el siguiente, según Escalante y López (2003):

- a) Autoconocimiento: establece la necesidad de conocerse a sí mismo. Es la representación cognoscitiva del yo, la sustancia y el contenido del autoconcepto del niño,
- b) Autoconcepto: se refiere a la imagen construida que el individuo tiene de sí mismo, se utiliza para referirse a la evaluación del yo en áreas específicas.

- c) Autoevaluación: implica el desarrollo de la capacidad autocrítica para calificar su propia conducta.
- d) Autoaceptación: no basta saber quien se es, si no aceptarse tal y como es.
- e) Autorespeto: ahora no solo se acepta tal y como se es, sino que debe existir un sentimiento de respeto por sí mismo.
- f) Autoestima: la autoestima el resultado total del proceso, el cual debe ser preservado siempre.

A continuación, se presenta una tabla comparativa de la autoestima alta y la autoestima baja, de acuerdo con Escalante y López (2003):

AUTOESTIMA ALTA	AUTOESTIMA BAJA
Usa su intuición y percepción.	Usa sus prejuicios.
Es libre, nadie lo amenaza, ni amenaza a los demás.	Se siente amenazado, se defiende constantemente y amenaza a los demás.
Dirige su vida hacia donde cree conveniente, desarrollando habilidades que hagan posible esto.	Dirige su vida hacia donde otros quieren que vaya, sintiéndose frustrado, enojado y agresivo.
Es consciente de su constante cambio, adapta y acepta nuevos valores y rectifica caminos.	Inconsciente del cambio, es rígido en sus valores y se empeña en permanecer estático.
Acepta su sexo y todo lo relacionado con él.	No acepta su sexo, ni lo relacionado con él.
Ejecuta sus labores con satisfacción, lo hace bien y aprende a mejorar.	Ejecuta sus labores con fastidio, no las realiza bien, ni aprende a mejorar.
Se gusta a sí mismo y gusta de los demás.	Se disgusta a sí mismo y le desagradan los demás.
Se aprecia y se respeta y así a los demás.	Se desprecia y humilla a los demás.
Tiene confianza en sí mismo y en los demás.	Desconfía de sí mismo y de los demás.
Se percibe como único y percibe a los demás como únicos y diferentes.	Se percibe como copia de los demás y no acepta que los otros sean diferentes.
Conoce, respeta y expresa sus sentimientos y permite que lo hagan los demás.	No conoce sus sentimientos, los reprime o deforma; no acepta la expresión de sentimientos de los demás.
Toma sus propias decisiones y goza con el éxito. Tiene la capacidad de autoevaluarse; no tiende a juzgar a otros.	No toma decisiones, acepta las de los demás, culpándolos si algo sale mal. No se autoevalúa, necesita de la aprobación o desaprobación de otros. Emite juicios de otros constantemente.
Acepta que comete errores y aprende de ellos.	No acepta que comete errores o se culpa y no aprende de ellos.
Conoce sus derechos, obligaciones y necesidades, los defiende y los desarrolla.	No conoce sus derechos, obligaciones y necesidades, por lo tanto no los defiende ni desarrolla.
Asume sus responsabilidades y ello lo hace crecer y sentirse pleno.	Diluye sus responsabilidades, no enfrenta su crecimiento y vive una vida mediocre.

Controla y maneja sus instintos, tiene fe en que los otros lo hagan.	Se deja llevar por sus instintos, su control está en manos de los demás.
Maneja su agresividad sin hostilidad y sin lastimar a los demás.	Maneja su agresividad destructivamente, lastimándose y lastimando a los demás.

Tabla 1. Tabla comparativa de la autoestima alta y la autoestima baja

Por su parte, Santrock (2007), menciona que durante la niñez intermedia, la autoevaluación de los niños se torna más compleja, tal complejidad se caracteriza por cinco cambios esenciales, presentados a continuación:

- a) Características internas: durante esta etapa los niños empiezan a definirse a sí mismos en términos de características internas. Ahora reconocen la diferencia entre los estados internos y externos, son más propensos que los niños pequeños a incluir estados internos subjetivos en sus autodefiniciones.
- b) Descripciones sociales: en sus autodescripciones, incluyen aspectos sociales. Por ejemplo, los niños se describen a sí mismos como niños exploradores, católicos o como alguien que tiene dos amigos cercanos.
- c) Comparación social: el autoconocimiento durante la niñez intermedia y tardía incluye comparaciones sociales, según Harter, (citado por Santrock, 2007). Los niños tienden a pensar acerca de lo que ellos pueden hacer en comparación con otros.
- d) Yo real y yo ideal: empiezan a distinguir entre su yo real y su yo ideal, Harter (citado por Santrock, 2007). Diferencian sus actividades reales de las que aspiran a tener y consideran más importantes.
- e) Realismo: las autoevaluaciones de los niños se vuelven más realistas, Harter (citado por Santrock, 2007).

Hurlock (citada por Yelon y Weinstein, 1998), señala que la personalidad está influenciada directa o indirectamente por el aspecto físico, es decir, como se siente el niño con respecto a su cuerpo, lo que puede, en determinados momentos afectar su autoestima.

1.2.6.2. AUTOCONCEPTO

El término autoconcepto se emplea para referirse a evaluaciones del yo en áreas específicas, de acuerdo con Papalia y cols. (2005). Los niños pueden autoevaluarse en muchas áreas de su vida, por ejemplo, el área social, el área académica, el área deportiva, etc.

Rodríguez (2007) por su parte, menciona que el autoconcepto es una parte importante de la autoestima, ya que es la imagen mental o concepto que una persona tiene de sí misma.

El autoconcepto, refiere Torres (2006), se desarrolla a medida que el niño es capaz de reconocer la existencia de los objetos que están en su medio, a medida que el individuo crece y aprende, que tiene conciencia del yo o del sí mismo y de las acciones propias.

Según Resines (2008), en el autoconcepto intervienen varios componentes interrelacionados entre sí, presentados a continuación:

- a) Nivel cognitivo - intelectual: constituye las ideas, opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento de la información exterior.
- b) Nivel emocional afectivo: es un juicio de valor sobre las cualidades personales. Implica un sentimiento de lo agradable o desagradable del individuo mismo.
- c) Nivel conductual: es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente.

Los factores que determinan el autoconcepto son los siguientes, de acuerdo con Resines (2008):

- a) La actitud o motivación. Se refiere a la tendencia a reaccionar frente a una situación tras evaluarla positiva o negativamente. Es la causa que impulsa a actuar, por tanto, es importante plantearse los porqués de las acciones, para no dejarse llevar simplemente por la inercia o la ansiedad.
- b) El esquema corporal. Este supone la idea que se tiene del propio cuerpo a partir de las sensaciones y estímulos. Esta imagen está muy relacionada e influenciada por las relaciones sociales, las modas, complejos o sentimientos hacia sí mismo.
- c) Las aptitudes. Son las capacidades que posee una persona para realizar algo adecuadamente (inteligencia, razonamiento, habilidades, etc.).
- d) Valoración externa. Es la consideración o apreciación que hacen los demás respecto a una persona. Son los refuerzos sociales, halagos, contacto físico, expresiones gestuales, reconocimiento social, etc.

1.2.6.3. IMAGEN CORPORAL

Schilder (citado por Baile, 2002), conjuga aportaciones de la fisiología, del psicoanálisis y de la sociología, definiendo la imagen corporal como la figura del propio cuerpo que se forma en la mente, es decir, la forma en la cual el cuerpo representa a la persona misma.

Analizando las aportaciones de diversos autores, Pruzinsky y Cash (citados por Baile, 2002) proponen que existen varias imágenes corporales interrelacionadas:

- a) Una imagen perceptual. Se refiere a los aspectos perceptivos con respecto al cuerpo, y se parece al concepto de esquema corporal mental, ya que incluye información sobre tamaño y forma del cuerpo y cada una de sus partes.
- b) Una imagen cognitiva. Incluye pensamientos, auto-mensajes y creencias sobre el cuerpo.

- c) Una imagen emocional. Abarca sentimientos sobre el grado de satisfacción con la figura física y con las experiencias proporcionadas por el cuerpo.

La imagen corporal que cada individuo tiene, es una experiencia fundamentalmente subjetiva. Pruzinsky y Cash (citados por Baile, 2002), aluden que el concepto de imagen corporal, se compone de las siguientes características:

1. Es un concepto multifacético.
2. La imagen corporal está interrelacionada por los sentimientos de autoconciencia, es decir, el cómo se percibe y experimenta el propio cuerpo se relaciona significativamente a la percepción de sí mismo.
3. La imagen corporal está socialmente determinada, pues desde que se nace existen influencias sociales que matizan la autopercepción del cuerpo.
4. La imagen corporal no es fija o estática, más bien es un constructo dinámico, que varía a lo largo de la vida en función de las propias experiencias, de las influencias sociales, etc.
5. La imagen corporal influye en el procesamiento de información, la forma de percibir el mundo está influenciada por la forma en que se siente y se piensa sobre el cuerpo.
6. La imagen corporal influye en el comportamiento, y no sólo la imagen corporal consciente, sino también la preconscious y la inconsciente.

Thompson (citado por Baile, 2002), amplía el término de imagen corporal, además de los componentes perceptivos y cognitivo-emocionales, mencionados antes. Incluye un componente conductual que se fundamenta en las conductas que tienen origen en la consideración de la forma del cuerpo y el grado de satisfacción con él.

Es un constructo complejo que incluye la percepción que se tiene de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y límites de éste, la

experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones hechas y sentidas y el modo de comportarse derivado de las cogniciones y los sentimientos expresados. Raich (citada por Baile, 2002).

Ya revisadas varias aportaciones de imagen corporal, esta puede definirse como un constructo psicológico complejo. Baile (2002). Es una representación mental amplia de la figura del cuerpo que incluye aspectos como la forma, el tamaño, etc. y que se ve influenciada por factores culturales, sociales, biológicos, individuales e históricos que varían con el paso del tiempo.

La alteración de la imagen corporal puede verse como una distorsión en la autopercepción del cuerpo. La dismorfofobia es una alteración grave de la imagen corporal actualmente considerada como trastorno dismórfico corporal, que sigue los siguientes criterios diagnósticos APA (citado por Baile, 2002):

- a) Preocupación por algún defecto imaginado del aspecto físico. Cuando hay leves anomalías físicas, la preocupación del individuo es excesiva.
- b) La preocupación provoca malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.
- c) La preocupación no se explica mejor por la presencia de otro trastorno mental.

Garner y Garfinkel (citados por Baile, 2002), proponen que la alteración puede expresarse a dos niveles:

- a) Una alteración perceptual. Que se manifiesta en la incapacidad para estimar con exactitud el tamaño corporal
- b) Una alteración cognitivo-afectiva hacia el cuerpo. Que se manifiesta por la presencia de emociones o pensamientos negativos por culpa de la apariencia física.

A partir de este planteamiento clásico, al hablar de alteración de la imagen corporal es necesario especificar, sobre cuál aspecto de la imagen corporal se considera alterado. Así, el término “distorsión perceptual” podría servir como expresión para denominar la alteración de la imagen corporal en el ámbito de la estimación de tamaño, e “insatisfacción corporal” como la expresión para denominar la alteración de la imagen consistente en el conjunto de emociones, pensamientos y actitudes negativos hacia el tamaño y forma del cuerpo, menciona Baile (2002).

A parte de este trastorno, no existe otra enfermedad o trastorno reconocido sobre alteraciones de la imagen corporal.

En cuanto al desarrollo de personalidad, se puede decir que el niño es más reflexivo y estratégico en lo referente a su vida emocional.

1.3 EL NIÑO Y LA ESCUELA

Como se mencionó anteriormente, la escuela es de gran importancia en esta etapa de vida del infante.

El término escuela encierra varios significados, los más importantes son: “Lugar, edificio o local, donde se enseña y se aprende, institución u organismo que tiene por objeto la educación”. Diccionario Océano (citado por Hernández, 2002).

Desde el punto de vista educativo la escuela es la comunidad de maestros y alumnos dedicada a la educación de estos por medio de la cultura, según Ballesteros (citado por Hernández, 2002).

De acuerdo con lo mencionado con Hernández (2002) la escuela es una institución social que proporciona al alumno el aprendizaje que requiere para

incorporarse plenamente a la sociedad, ya que marca una situación de tránsito entre la vida familiar y la inserción en la familia del individuo en la sociedad, por lo tanto, el concepto de la escuela se considera como órgano exclusivo o al menos predominante de la educación.

En México, la educación básica es obligatoria y generalmente comienza cuando el niño ha cumplido los seis años, ya que es cuando se encuentra preparado para comenzar la educación básica, es decir, la escuela le proporcionará los conocimientos necesarios para desarrollarse armónicamente y asegurarle un lugar en la sociedad.

Hernández (2002), explica que la educación básica tiene planes y programas propios, con características particulares. Esta institución atiende a grupos de sujetos que se encuentran en diferentes momentos de su desarrollo y pretenden dar respuesta a diversos tipos de necesidades individuales y sociales de los niños en esta fase de escolarización.

Los niños que asisten a la escuela, con ánimo a formarse, ofrece una conducta por la que se identifica exteriormente. Cada escolar significa una personalidad, y es por tanto titular de una conducta. Sin embargo, la personalidad del escolar se encuentra en proceso de evolución, siendo por ello, susceptible de un mejoramiento, no solo en cuanto a su integración, sino en cuanto a la calidad de sus atributos y consecuentemente a la conducta que ofrece la posibilidad de constante transformación que responde a una integración gradual a la persona. Hernández (2002).

Dentro de la planeación escolar, el profesor debe contemplar las necesidades e intereses de los pequeños, de tal manera que con las actividades organizadas propicie el desarrollo de éstos en todos los ámbitos de su persona.

Con frecuencia la primera imagen que un niño llega a tener de sí mismo se ha formado dentro de la escuela, es ahí donde por primera vez se ve confrontado con el grupo de niños de su misma edad y comienza a realizar comparaciones con el grupo y con él mismo, indica Hernández (2002).

Esta autora menciona, que la importancia de las labores escolares del infante reside, entre otras cosas, en que este retoma en ellas en forma conjunta la resolución de conflictos psicológicos, es decir, expresará el grado en que ha logrado integrar sus impulsos; así como implícitamente manifestara la relación con sus padres internalizados.

Por su parte González y cols. (citados por Hernández, 2002) explican que para Winnicott la escuela es el ambiente en el que el niño retoma su desarrollo, viviendo y asumiendo sus conflictos, ampliándose estos en la adolescencia con nuevos medios y nuevos aportes.

En las palabras de Hernández (2002), el escolar se convierte en un niño que juega, a un niño que trabaja sustituyendo el deseo de sus caprichos por el deseo de agradar a sus padres al ingresar a un mundo interpersonal que tiene que conquistar y en el que expresará sus impulsos sublimándolos, siendo esto un valor social más elevado.

González y cols. (citados por Hernández, 2002) explican que las motivaciones de los infantes para aprender, según Ajurriaguera, son:

- La introyección de la personalidad de los padres a través de la imitación del aspecto exterior de estos.
- El deseo de agradarlos con buenas calificaciones.
- La satisfacción del amor propio al competir con los demás.
- La gratificación de su curiosidad por saber y la necesidad de la socialización.

Por lo tanto, se puede concluir que la escuela es uno de los lugares donde el niño experimentará sus más grandes retos, éxitos, fracasos y momentos vergonzosos.

Según la American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (2008), en la escuela el niño aprenderá cómo funciona el mundo acerca de las interacciones sociales apropiadas y acerca de las personas fuera de su familia. Aprenderá sobre sí mismo, sus fuerzas, debilidades, intereses y quién es socialmente. Tendrá que separarse de sus padres, enfrentarse a los retos sociales y académicos, y entablar relaciones de amistad.

2. ESTIGMA

El término “estigma” proviene del griego “στυγμα”, que significa: picadura. En aquel entonces, se utilizaba para hacer referencia a ciertas marcas en el cuerpo dejadas con fuego o navajas a los individuos considerados como extraños, inferiores, criminales, esclavos, etc. (Callejas y Piña, 2005).

Posteriormente, desde la Alta Edad Media hasta el fin de las cruzadas, los enfermos de lepra eran en cierta forma excluidos de la sociedad, pues eran recluidos en casa y se creía que dicha enfermedad era una marca divina.

Al terminar el siglo XV, el lugar de la lepra fue tomado por las enfermedades venéreas, aunque en un inicio se tomaron medidas de exclusión y en varias ocasiones se intentó expulsarlos, fue inútil, pues permanecieron y llegaron a ocupar un lugar entre las otras enfermedades.

Sin embargo, en el siglo XVII, bajo la influencia de un mundo de internamiento, las enfermedades venéreas se separaron en cierta medida, de su contexto médico, y se integraron, al lado de la locura, en un espacio moral de exclusión.

Es así, como poco a poco, la locura suscita afanes de separación, exclusión y purificación. Los locos vivían ordinariamente una existencia errante, se les expulsaba o se les dejaba recorrer los campos separados, en otros lugares, como en el caso de Alemania, se les embarcaba o eran llevados por los mercaderes a otra ciudad. No siempre se les expulsaba, ya que había ciudades que aceptaban encargarse de los enfermos mentales pertenecientes a dichas ciudades y los extraños eran expulsados. En esta época la exclusión era una forma de comunión, ya que tenía una connotación de exclusión social, pero de reintegración espiritual, de acuerdo con lo narrado por Foucault (1979) en su libro “historia de la locura en la época clásica”.

En la actualidad las marcas físicas han desaparecido, pero el estigma permanece basándose en ciertas características del individuo que lo hacen diferente a los demás, por ejemplo, edad, sexo, color, grupo étnico, estatura, peso, creencias religiosas, etc. según Goffman (2003).

Dicho planteamiento teórico se basa en torno a un proceso psicosocial conocido como “categorización social”, en el cual, con base a ciertos indicadores aprendidos culturalmente, se crean diferentes categorías construidas a partir de lo social colectivo a través de las interacciones cotidianas en las que se agrupa a las personas a través de ciertos rasgos, indican Callejas y Piña (2005).

La categorización tiene como fin delimitar y determinar qué es lo que se puede esperar de una persona inscrita en tal o cual categoría, en pocas palabras, es un saber de orden práctico que le permite a los sujetos deducir, a partir de unas pocas señales, qué tipo de relación pueden establecer con el otro u otros; si cercana o distante, agradable o desagradable, o si pueden ver al otro como posibilidad o como amenaza. En este planteamiento, los sujetos adquieren su identidad social, que es la categoría en la que se encuentran los rasgos y atributos reales que poseen, pero también una identidad virtual que es el prototipo de sujeto para cada categoría, según Callejas y Piña (2005).

Dichos autores mencionan que el estigma es una señal o atributo que marca al portador como diferente a los demás, es un atributo desacreditador ante el prototipo de una cierta categoría, en suma el estigma es una discrepancia entre la identidad virtual y la identidad social de los sujetos.

De acuerdo con García (citado por Callejas y Piña, 2005), la palabra estigma se ha concebido tradicionalmente como una característica que desprestigia considerablemente a un individuo ante los demás.

De acuerdo con Martínez (1996), la estigmatización se basa con frecuencia en supuestos irracionales, sin embargo, las emociones que son activadas pueden ser muy fuertes y fácilmente transferibles a alguien más, incluso hacia una segunda persona que no comparta el estigma.

El estigma, básicamente, es una deformidad que puede ser emocional, física, psicológica o social; se considera como deformidad ya que “algo” en el interior o exterior de la persona, es distinto a los demás, citando a Goffman (2003).

Cuando un ser humano es señalado por tener alguna característica especial que lo diferencia de los demás, se dice que está estigmatizado.

La estigmatización ocurre cuando a una persona se le ubica en una categoría social, por que posee o se cree que posee algún atributo o característica que la marca como diferente al resto, que lo devalúa a los ojos de otros. En otras palabras la estigmatización es la atribución de una característica que pone en entredicho la humanidad de las personas que poseen “la marca”, señala Goffman (2003).

Entonces, se puede concluir que la estigmatización es la exclusión, la discriminación, el rechazo, la categorización social, el desprestigio, etc., hacia una persona por contar con atributos o características (físicas, emocionales, sociales psicológicas) diferentes a las de los demás.

2.1 TENDENCIAS DEL ESTIGMA

De acuerdo con Goffman (citado por Callejas y Piña, 2005), el estigma puede ser conceptualizado desde diferentes enfoques, presentados a continuación:

a) Las abominaciones del cuerpo. En las que se escriben todas las deformidades y dimorfias del cuerpo.

Cuando una persona construye su estética en contraposición a la hegemónica, aumenta la posibilidad de que sea estigmatizada y por tanto discriminada, ya que más allá de la ordenación de las relaciones sociales, el estigma puede considerarse como una teoría que se elabora para explicar la inferioridad de las personas, dicen Callejas y Piña (2005).

- a) **Los estigmas triviales.** Que se relacionan con la pertenencia del sujeto a cierta raza, nación o credo y que son susceptibles de ser transmitidos a través de la herencia por generaciones.
- b) **Los defectos del carácter.** Relacionados con fallas morales que devalúan a los sujetos como el alcoholismo, la drogadicción, etc.

Por su parte, Campuzano (2007), refiere que el estigma se conceptualiza dependiendo del problema presente en cada persona. A continuación, las tendencias de los estigmas, según esta autora:

a) **Tendencias físicas**

Este tipo de estigma es el más conocido y el que se expresa con mayor frecuencia. Normalmente se caracteriza por la ausencia de algún miembro corporal o un sentido y es fácil de detectar ya que puede observarse a simple vista.

b) **Tendencias psicológicas**

Entre las que se pueden mencionar, son: la ausencia de lenguaje oral, debido a un retraso cognitivo y nivel de maduración del niño; problemas de codificación de la información a nivel central (afasia), problemas de audición y déficit sensorial, por mutismos selectivos, alteraciones de la personalidad, trastornos emocionales, autismo, etc.

c) Tendencias sociales

En cuestión de la tendencia social y desde el punto de vista afectivo y emocional, entran en juego las experiencias vividas del niño, en el ámbito familiar, escolar, etc.

Entonces, el fenómeno del estigma se presenta de diferentes formas, dependiendo de las circunstancias en las cuales está inmerso el niño o bien, de los factores que lo influyan constantemente. Cabe mencionar, que en la estigmatización van implícitos términos como la minusvalía, limitación, minimización, obstaculización, deficiencia y retraimiento, entre otros, que pueden afectar de manera determinante el desarrollo del niño en varios ámbitos de su vida (social, escolar, emocional, etc.).

2.2 PREJUICIOS, ESTEREOTIPOS Y DISCRIMINACIÓN

En su esencia, el prejuicio es una actitud: a alguien prejuicioso le pueden desagradar las personas de ciertos grupos y se puede comportar de una manera ofensiva con ellos, basado en una creencia según la cual éstos poseen características negativas. Sin embargo, una actitud está compuesta por una combinación de sentimientos (componente afectivo), predisposiciones para actuar (componente conductual) y de creencias (componente cognoscitivo); en el caso del prejuicio, este término se refiere más al aspecto afectivo del fenómeno en cuestión; en la frase anterior, el desagrado, explican Rodrigues, Assmar y Jablonski (2002).

Para Moscovici (1986), el prejuicio hace referencia a las actitudes negativas y este puede dar lugar a actos discriminatorios, que pueden ser percibidos a su vez como una conformación de los prejuicios originales. Harding y cols. (citados por Martínez, 1996), dicen que el prejuicio es un término usado generalmente

para designar la desviación de tres normas ideales; la de racionalidad (aceptación de información errónea), la de justicia (manifestación de cualquier tipo de discriminación) y la de humanidad (intolerancia y hostilidad). El prejuicio no solo se trata de lo que un sujeto piense de otro, sino de los que un sujeto miembro de un grupo, piense de otro individuo que pertenece a otro colectivo, Metzger (citado por Martínez, 1996).

Una forma sutil de prejuicio se puede presentar por medio de la atribución de causalidad. Cuando se observa a una persona realizando una acción, se tiende a hacer deducciones acerca de los motivos que pueden haber causado ese comportamiento. Y el prejuicio con frecuencia contamina las percepciones de la gente.

De acuerdo con lo mencionado por Baron y Donn (2005), los individuos tienen prejuicios debido a que estos le permiten reforzar su autoimagen, para algunas personas puede jugar un papel muy importante en la protección o enaltecimiento su imagen personal.

En la base del prejuicio se encuentran las creencias sobre las características personales que se le atribuyen a las personas o a los grupos, denominadas de estereotipos. El término “estereotipo” fue utilizado por Lippman, citado por Rodrigues y cols, (2002), para referirse a la imputación de ciertas características a personas pertenecientes a determinados grupos, a los cuales se atribuyen determinados aspectos típicos. Para Leyens y colaboradores, citados por Rodrigues y cols. (2002), el término surgió alrededor de 1798, en referencia a un proceso de modelado. Antes que los psicólogos sociales, los psiquiatras ya usaban la palabra “estereotipia” para describir la frecuente o casi mecánica repetición de un mismo gesto, postura o modo de hablar, comunes en ciertos desordenes mentales graves.

Aunque hoy en día hay tantas definiciones de estereotipo por parte de estudiosos del tema, Miller citado por Rodrigues y cols. (2002), todas comparten algunos aspectos centrales: el término se refiere a las creencias compartidas acerca de atributos (generalmente rasgos de personalidad) o comportamientos habituales de ciertas personas o grupos.

Asmore y DelBoca (citados por Martínez, 1996), diferencian estereotipo de estereotipo cultural, pues dicen que el primero se reservará para las creencias que el sujeto tenga sobre un grupo social o una persona y el segundo se aplicará para describir el modelo de creencias compartidas por la comunidad.

El estereotipo tiene diversas repercusiones en las personas víctimas de este, las principales con las psicológicas, las cuales son: inseguridad, baja autoestima, autoodio y rechazo del propio grupo, Martínez (1996).

Cuando se alude a la esfera del comportamiento (expresiones verbales hostiles, conductas agresivas, etc.), debe recurrirse al término “discriminación”. En este caso, la suma de sentimientos hostiles a creencias estereotipadas resulta una actuación que puede variar desde expresiones verbales de desprecio hasta actos manifiestos de agresividad.

González (2003), presenta datos importantes sobre la discriminación: el 51% de la población femenina de México es víctima de ella, mientras que el 10% de los discapacitados y otros sectores sociales, son discriminados por sus preferencias sexuales, religiosas y condición migratoria, lo que genera relaciones ilegítimas injustas.

La discriminación en México es un problema generalizado que involucra factores culturales, económicos, jurídicos y políticos, se reproduce a lo largo y ancho del territorio, agrava las desigualdades e impide el pleno desarrollo de las personas, comunidades y las sociedades, explica González (2003). Este autor

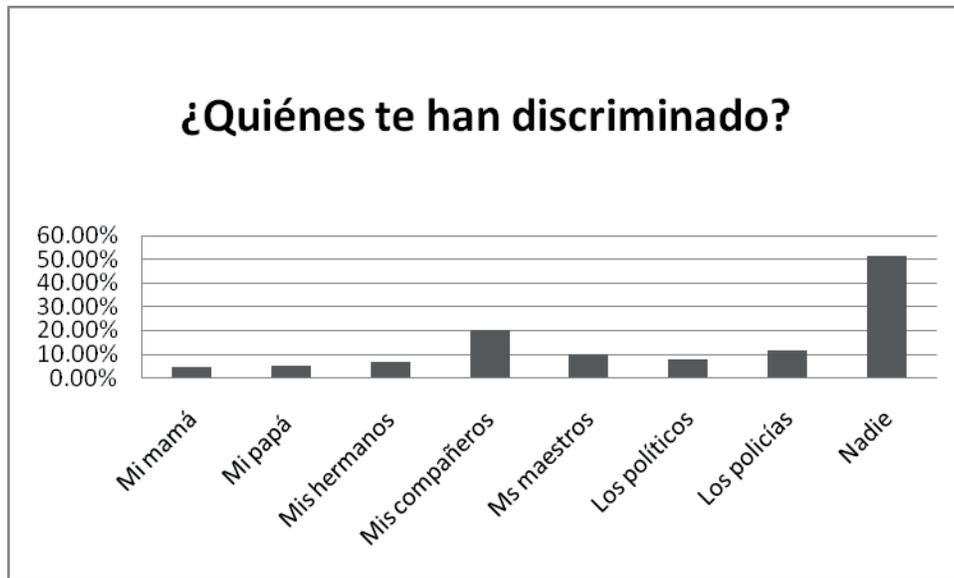
menciona que recientemente la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, dio a conocer que en México persisten de manera amplia y en pleno siglo XXI, prácticas discriminatorias humillantes que vulneran los derechos, libertades y oportunidades tanto de personas como de grupos y comunidades.

Por su parte, Gaviria, Laparra y Aguilar, (citados por Rubio y Monteos, 2002), explican que la marginación supone una forma de aislamiento, voluntaria o impuesta, y la existencia de un universo simbólico diferenciado con formas de comportamiento propias, y con maneras peculiares de entender la vida. En cualquier caso, estar al margen o alejado de los comportamientos y valores sociales predominantes tiene como consecuencia, en muchos casos, verse privado de los derechos y beneficios económicos, sociales y culturales.

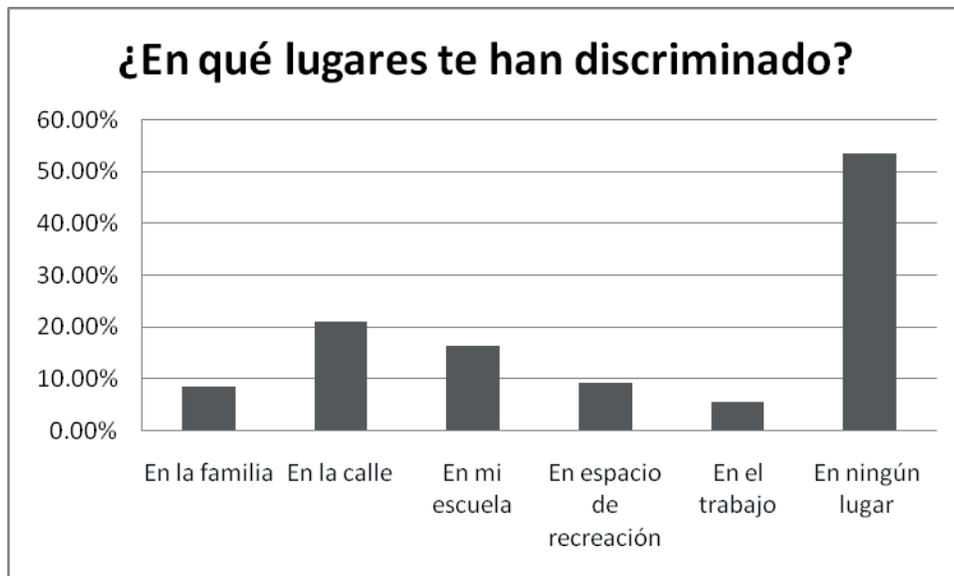
Rubio y Monteos (2002), mencionan que la marginación hunde sus raíces en factores de orden psicológico, individual y sociorrelacional. La competencia es uno de los caminos que más fácilmente conducen a la formación de prejuicios, estereotipos y actos discriminatorios, apunta González (2003).

Si se considera que la escuela y la familia son las instituciones en donde se adquieren la mayor parte de los valores, pero además son las instituciones en donde se percibe más discriminación, se puede decir que la juventud actual está aprendiendo y aprehendiendo a estigmatizar y a discriminar, dicen Callejas y Piña (2005). Estos autores mencionan que entre los estados en donde los jóvenes discriminan más, se encuentran los siguientes: Jalisco, Aguascalientes, Durango, Michoacán y Querétaro, que superan el promedio nacional.

A continuación, se presenta gráficamente un Resumen de los Resultados Finales de la Consulta Infantil y Juvenil 2003, del Instituto Federal Electoral, citado por Callejas y Piña, (2005):



Grafica 1. ¿Quiénes te han discriminado?



Grafica 2. ¿En qué lugares te han discriminado?

Las mayores causas de discriminación en adolescentes, de acuerdo con las respuestas de los jóvenes encuestados, son: la discapacidad, la posición social, el embarazo, el género y la preferencia sexual, así como la diversidad de ideas, la apariencia y la religión, aluden Callejas y Piña, (2005).

Por otro lado, la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, citado por Callejas y Piña, (2005), arroja datos alarmantes, ya que el 54.7% de la población dice que los jóvenes si tienen razones suficientes para sentirse discriminados.

Estos son algunos de los muchos ejemplos que se pueden dar para demostrar como el estigma y la apariencia son factores fundamentales en los actos de discriminación.

La discriminación, según Rincón, citado por Callejas y Piña (2005), consiste en actitudes y prácticas, que tienen como traducción tangible y ominosa la negación de oportunidades de desarrollo, así como de libertades y derechos esenciales, de desprecio hacia personas o grupos a quienes les ha sido asignado un estigma social. Menciona que la discriminación propicia la desigualdad, la fragmentación social y el abuso de poder.

Las primeras impresiones que la gente hacen de los demás dependerá en gran parte de sus propias características, pues observan a los otros a través de las lentes de sus propios rasgos, motivos y deseos, según la opinión de Schul y Vnokur (citados por Baron, 2005).

2.3 ETIQUETACIÓN

El niño, que está en vías de desarrollo y que aún no sabe quién es, se autodefine por lo que los padres y otras personas a su alrededor le dicen. Por tanto, un niño que escucha constantemente: “eres un agresivo”, “eres un brusco”, “eres un aprovechado”. Cuando se siente confuso y quiere saber quién es, solo tiene que permitir que estas frases afloren de su subconsciente, menciona Barocio (2004).

Cuando se dicen frases como: “siempre pierdes todo, o no te fijas donde dejas las cosas”, en vez de que estos regaños vuelvan al niño más cuidadoso, cada frase solo sirve para anularlo y confirmar su falta de atención. Ya que a base de recalcar sus defectos o deficiencias, se convence de ser lo que no se quiere que sea.

A base de repetírselo, estas afirmaciones sirven como una especie de “fijador” a nivel inconsciente del niño. A base de escuchar muchas veces lo mismo, éste termina convenciéndose de ser lo que otros dicen que es.

La atribución de una etiqueta a una persona predispone a los demás a suponer comportamientos compatibles o no con la etiqueta imputada, dicen Rodrigues, y cols., (2002). Los autores mencionados manejan que la etiquetación distorsiona las percepciones de los otros, y acarrea dos importantes consecuencias:

- Por un lado, las tendencias a las consistencias cognoscitivas hacen que las conductas que no concuerdan con la etiqueta impuesta tiendan a pasar inadvertidas o sean deformadas para adecuarse a ésta.
- Por otro lado, las expectativas dictadas por la etiqueta hacen que las conductas que le son compatibles sean llevadas a cabo de manera consciente o inconsciente por la persona etiquetada. La propia conducta frente a la persona etiquetada induce a la vez conductas coherentes con las anticipadas. Tal situación puede lograr que la persona etiquetada reaccione de la manera en que se espera, constituyéndose así un fenómeno conocido como “profecía autorealizadora”.

Barocio (2004), refieren que existen palabras que quedan prendidas como etiquetas en el subconsciente del niño. Estas etiquetas son más grandes cuanto más importantes son las personas para él. Se puede imaginar que las etiquetas mayores corresponden a los padres, maestros y adultos que le tienen a su cargo.

Por ejemplo, cuando un niño es etiquetado como “malo” se siente avergonzado y se generan en él heridas profundas. Puede ser que de adulto logre liberarse de esa marca, pero seguramente necesitará de mucho trabajo interno o de ayuda terapéutica. Barocio (2004), explica que las etiquetas siempre son etiquetas, sean buenas o malas. El niño etiquetado de “bueno” no tiene la posibilidad de ser otra cosa que “bueno” y así se le restringe.

Como indican Aronson y colaboradores (citados por Rodrigues y cols., 2002), una persona con baja autoestima se puede convencer de que no merece una educación de buen nivel, trabajos decentes, viviendas dignas, además tener un perverso y difundido sentimiento de inferioridad, que se ve acompañado por sentimientos de culpa, que pueden llevarla a una situación de desamparo y sufrimiento.

Así, para que el niño se sienta realmente querido necesita sentir que es aceptado en su totalidad con lo bueno y con lo “no tan bueno”. Con aquellas partes encantadoras y con las que desesperan y molestan a los demás. Tiene que darse cuenta de que lo quieren a “él” y no a la imagen idealizada de lo que quisieran que fuera, alude Barocio (2004).

2.4 EXCLUSIÓN SOCIAL

La exclusión social se considera como un “proceso social de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan”, de acuerdo con Giner, Lamo de Espinoza y Torres (citados por Rubio y Monteos, 2002). Dicho proceso puede tener diferentes causas y manifestaciones. La exclusión supone dejar fuera de las dinámicas e intercambios sociales y de los procesos de participación a determinados ciudadanos, incluso cuando éstos, en ocasiones, parezcan situados en el núcleo mismo de la sociedad.

Desde la Sociología y la Psicología, se han acuñando vocablos como “marginación”, “desviación”, “inadaptación” o “segregación” para referirse a las conductas y estilos de vida de aquellos que, activa o pasivamente, se sitúan o son situados en el imaginario colectivo, al margen de las pautas predominantes en la sociedad.

La exclusión no es una “conducta”, ni una situación dada, sino que, eminentemente, es un proceso vital, que lleva a “determinadas personas y/o colectivos a verse excluidos de la participación social”, dice Cabrera, (citado por Rubio y Monteos, 2002).

En última instancia, la exclusión social pone de manifiesto las tendencias dializadoras del sistema socio-económico, la progresiva polarización social y el riesgo cierto de fragmentación y desintegración de una parte de la sociedad, señalan Rubio y Monteos (2002).

2.5 EL ESTIGMA Y LA IDENTIDAD A PARTIR DE LAS INFLUENCIAS SOCIALES

El ser humano es una unidad compleja y en ocasiones, difícil de entender. Va formando una identidad del Yo en base a las relaciones sociales presentes en su vida cotidiana, es así como el niño, dependiendo de sus circunstancias sociales, puede llegar a apropiarse de características que no presenta o no son parte de su identidad.

Giddens (citado por Campuzano, 2007), menciona que el niño no es un ser, sino alguien que va siendo, pues se va adentrando a la existencia por medio de la influencia de quienes lo cuidan, principalmente los padres o en dado caso, de las figuras paternas o de autoridad. Cuando el niño tiene confianza en sus cuidadores, se siente seguro y es capaz de mantener la esperanza frente a

circunstancias debilitadoras, es decir, que la confianza en sí mismo ayuda al niño a salir adelante en los asuntos de la vida cotidiana.

La persona con la compañía de los demás, se enajena en su dominio de pensamiento, lo que puede modificar las estructuras mentales que posee. Estando inmersa en una hegemonía dualista “positiva o negativa” para la formación de su identidad, en ocasiones la enajenación impulsa a la persona a desarrollar aptitudes y lograr aprendizaje, pero, otras veces, es frenada por los comentarios que recibe, evitando o dificultando el aprendizaje de cualquier tipo.

Entonces, puede considerarse que el estigma es un factor que influye profundamente en la formación de la identidad de un individuo, pues la sociedad otorga ciertas características, positivas o negativas, que al ser introyectadas por el sujeto conforman poco a poco ese conjunto de rasgos que lo hacen único y diferente de los demás.

2.6 ESCUELA Y ESTIGMATIZACIÓN

Carreas, Gluz, Kantarovich, Kaplan, Robasco y Verón (2005), mencionan que al nacer, el niño adviene a un espacio otorgado por el grupo social de pertenencia. Este grupo lo necesita y lo interpela en ese lugar para asegurar su reproducción. Se trata de una dialéctica que constituye al niño en su lugar; el grupo le impone sus enunciados que, a través de las figuras parentales que los enuncian, son tomados por el niño y constituyen los pilares fundamentales del Yo. El niño nace en el seno de una familia que se encuentra inserta en un grupo social y cultural, que a su vez, pertenece a una determinada comunidad. Vale decir, que ese niño puede reconocerse por el conjunto del grupo social, con los cuales se ha identificado.

Uno de los escenarios importantes en los que el niño va consolidándose, es en el educativo. Pero al entrar a la escuela el pequeño no solo tiene deberes, también tiene derechos, dicen Carreas y cols. (2005), como son:

a) El niño tiene derecho a que sus orígenes sean respetados.

El niño asiste a la escuela con toda su historia sociocultural-afectiva, por lo que se reconoce con una identidad, como una subjetividad y como un sujeto pensante.

Es por eso que, cuando se desestima cualquier aspecto de su historia y/o cultura, se está violentando la subjetividad e identidad del niño.

El trabajo con estos niños impone la necesidad de conocer su barrio y su cultura, además de un descentramiento de los valores del profesional y una concienzuda reflexión acerca de sus propias representaciones sociales, para que estas no obstaculicen el ejercicio de la práctica, produciendo afectos no deseados.

Todo depende del modo en que ese ejercicio se lleve a cabo. No se trata de trabajar con lo que “el niño trae de su casa” solamente. Éste es el punto desde el cual se invita al niño a que apropie de los objetos de la cultura, en un espacio de confianza, placentero, que él está dispuesto a tomar cuando se le brinda adecuadamente.

Los niños cuyos orígenes responden a grupos sociales diferentes a los de la cultura hegemónica pueden tener conflictos respecto de qué hacer con sus enunciados de origen.

b) El niño tiene derecho a ser cuidado por los adultos; a no ser discriminados.

Una persona se constituye como una originalidad irrepetible. El desarrollo psíquico del niño implica afrontar conflictos siempre presentes de orden intrapsíquicos y con el exterior. El niño desalentado, cansado de batallar, puede elegir resignarse e instalarse pasivamente en el lugar que se le ha asignado en la escuela común. Se corre el riesgo de que asuman la imagen que la escuela les devuelve como propia y entonces actúan, piensan y sientan en consecuencia.

Otros modos de trabajar con las diferencias, que realzan la autoestima de los niños, consisten en nombrarlos por su nombre de pila. Escucharlos le devuelve, a modo de re-conocimiento por parte del adulto, su identidad. Es una marca propia que los diferencia de los otros.

El nombre es lo más propio que tiene el ser humanos. Es un sello por el cual se reconoce y se siente aludido, interpelado, demandado, llamado, cuando otros lo nombran.

El espacio del aula tiene que ser un ámbito en el que el niño se sienta protegido. El espacio debe ser un lugar recortado de la sociedad, en el cual el niño-sujeto pueda sentirse protegido, respetado como tal. Puede convertirse en un espacio recreativo de experiencias nuevas ligadas al placer y a la diversión, afectos que muchas veces no encuentran en sus hogares.

c) El niño tiene derecho a hablar y a ser escuchado

“El lenguaje es el instrumento más fuerte con el que se cuenta para simbolizar el mundo en que se está inmerso. Es a partir de esto que se puede transformar las acciones en ideas y conceptos y recombinarlos en metáforas, hacerlos

crecer indefinidamente o simplemente guardarlos. Es este nivel de lo simbólico lo que transforma al lenguaje en algo más que una actividad biológica/neurológica: es lo que hace “ser comunicación” y no simple transferencia de señales.

El aula “resguarda” de las interrupciones externas, protectoras y contenedoras, como espacio ofrecido al niño para la construcción de un sujeto pensante, pasa a ser el contexto en el que lo incite a hablar y a ser escuchado.

Cuando el niño puede reconocer y reconocerse en sus enunciados autorreferenciales, recibe “una imagen de sí mismo unificadora” alimenta su autoestima y la confianza en el grupo, favoreciendo la disposición para la incorporación de contenidos cada vez más complejos, explica Schlemenson, citado por Carreas y cols. (2005).

Como señala Lederman, citado por Carreas y cols. (2005): “la comunicación es posible tan solo si cuando habla (el niño) hay otro que lo escucha”... (Pág. 107). Nadie habla si no es escuchado.

d) El niño tiene derecho a trabajar desde sus posibilidades, no desde sus imposibilidades.

Si se sitúa solo en aspectos negativos de los pequeños, solo se logrará dejar huellas difíciles de borrar. Conjugando los intereses propios del niño con los de la escuela, poder reconocerlos y dar lugar a sus dichos, seguramente abrirán otras puertas que logren evitar una estigmatización anticipada.

e) El niño tiene derecho a ser tratado como un sujeto deseante, sufriente, complaciente.

El sujeto es, por definición, impredecible e imprevisible, dice Winnicott, (citado por Carreas y cols., 2005), no se puede saber de antemano por donde emergerá con sus ocurrencias. Cada niño-sujeto es irrepitible en su originalidad.

f) El niño tiene derecho a pensar lo propio.

Muchas veces se desconoce el valor constitutivo que tiene para el niño el respeto por sus pensamientos. Es importante que el adulto aliente los pensamientos de los niños respetando su intimidad, a la vez que promueva situaciones en el grupo de pares para que aparezca duda cuando se enuncien juicios con valor de certezas.

Autorizar y promover la curiosidad y la duda acerca de la verdad/falsedad del discurso de los pares contribuyen a que el niño continúe con su proceso de diferenciación del Otro en la búsqueda de una autonomía del pensamiento.

g) El niño tiene derecho a sus tiempos sean respetados.

Los seres humanos ordenan su vida, organizan sus tiempos en torno a las relaciones de trabajo que mantienen. El tiempo no transcurre ni en el mismo significado para quien trabaja que para el que está desocupado; para el que está habilitado, de acuerdo con sus condiciones de existencia, a pensar un proyecto de futuro, que para aquel a quien le urge resolver los conflictos cotidianos en la inmediatez de sus existencias.

Ya que el niño pasa gran parte del tiempo en la escuela, es importante que el personal de la institución conozca y promueva los derechos de los niños en el

ámbito escolar, esto para propiciar un sano desarrollo y una buena interacción con los compañeros y así evitar la estigmatización, pues como se mencionó anteriormente, son los propios pares los que suelen discriminar a los pequeños.

2.7 EL NIÑO ESTIGMATIZADO

Branden (1999), menciona que para muchos niños, la escuela representa una “segunda oportunidad”, la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar, no así para el niño estigmatizado, quien constantemente es rechazado y se encuentra en un mundo que, la mayoría de las veces, no puede afrontar.

Las demandas de adaptación impuestas por el entorno, las exigencias de las relaciones interpersonales, las reglas de comportamiento, los apodos, las formas de trato y actitudes de los demás, resultan una clara amenaza a la seguridad, autoconcepto y autoestima del niño estigmatizado.

El temor de que los demás puedan faltarle al respeto a una persona por algo que ésta exhibe, significa que se sentirá siempre insegura en su contacto con otra gente; y esta inseguridad proviene no de fuentes misteriosas y en cierta medida desconocidas, como sucede con la mayor parte de la ansiedad, sino de algo que el individuo sabe que no puede arreglar, según Goffman (2003). Por eso se dice que esto representa una deficiencia en el sistema del yo del niño estigmatizado, como no puede ocultar o desaparecer la razón de su estigmatización, se siente inferior e inseguro ante los demás.

Siguiendo la teoría de Goffman (2003), las pautas que el niño ha incorporado de la sociedad lo habilitan para mantenerse íntimamente alerta frente a lo que los demás consideran como su defecto, hecho que lo lleva de modo inevitable, aunque solo sea esporádicamente, a aceptar que, por cierto, está muy lejos de ser como en realidad debería. Probablemente la presencia de los otros niños,

los niños “normales”, refuercen cierta disociación entre las exigencias de sí mismo y el yo, de hecho el individuo puede llegar a odiarse y denigrarse a sí mismo cuando está solo frente a un espejo.

Cuando el niño estigmatizado sea capaz de controlar sus emociones y comportamiento, se sentirá más competente, maduro y responsable. Seguramente así, aumentará la posibilidad de recibir refuerzo social positivo y por lo tanto, tener una mejor autoestima y un autoconcepto más sano.

2.8 CONSECUENCIAS DE LA ESTIGMATIZACIÓN

Hace 50 años, Allport (citado por Smith, Moreno, Román, Kirschamn, Acuña y Viquez, 2008), presentaba el siguiente escenario: pedía a las personas que imaginaran lo que le pasaría a su personalidad si escucharan repetidamente que son un vagabundo, un salvaje, un bueno para nada, un ladrón o es de una raza inferior, etc. Puede asegurarse que las opiniones de los demás impactan considerablemente en la persona discriminada o estigmatizada.

Cincuenta años después y a pesar de todos los avances a favor de la equidad de los grupos sociales, la discriminación estructural, los prejuicios y los estereotipos negativos siguen existiendo en contra de un gran número de personas en la sociedad por razones de género, etnia, edad o nacionalidad, según citado por Smith y cols. (2008).

Los mismos autores mencionan que la exposición prolongada a experiencias de discriminación tiene consecuencias básicamente negativas en la calidad de vida de las personas, en la medida en que violentan sus derechos, limitan sus aspiraciones y comprometen su desarrollo social y psicológico.

La discriminación, en términos macrosociales, hace referencia a un complejo sistema de relaciones entre los grupos que produce y reproduce desigualdades

en el acceso a recursos como la salud, ingreso económico, educación, propiedad, etc., indica Giddens (citado por Smith y cols., 2008). Más específicamente, se define como negar o denegar el acceso a oportunidades de empleo, salud, educación, propiedad, etc., a un grupo social y sus miembros Behrman, Cavior y Székely (citado por Smith y cols., 2008). En este nivel de análisis, la discriminación hace referencia a las instituciones, normas y prácticas sociales responsables de que se perpetúe y legitime la exclusión o vulnerabilización de ciertos miembros de la sociedad en virtud de su pertenencia a una determinada categoría social, de acuerdo con Smith y cols. (2008).

En sentido psicológico más restringido, la discriminación es entendida como la dimensión conductual de prejuicio. En este nivel intermedio de análisis, la discriminación se refiere al tratamiento diferencial, generalmente injusto, del que es objeto una persona en sus interacciones cotidianas por el simple hecho de pertenecer a la categoría social a la que pertenece. Desde la perspectiva de actor, se trata entonces de todas aquellas conductas que tienden a limitar o negar la igualdad en el trato a ciertos individuos o grupos sociales menciona Allport (citado por Smith y cols., 2008).

La discriminación social se perpetúa a través de vías muy sutiles y por tanto muy poderosas, dos ejemplos de estas conductas de la discriminación sutil, son los procesos de confirmación de las expectativas (profecía autocumplida) y la activación automática de conductas basadas en los estereotipos, desde Major y O'Brien (citado por Smith y cols., 2008).

El primer fenómeno hace referencia al poder que tienen los estereotipos y expectativas negativas para provocar modificaciones en las conductas de alguien cuando interactúa con miembros de grupos discriminados, afectando directamente e indirectamente los pensamientos, sentimientos y conductas de estos, de tal manera que al final se confirma la expectativa negativa. Estudios

observacionales sobre la famosa profecía autocumplida en la interacción profesor-alumno muestran que las expectativas negativas de los docentes sobre los alumnos limitan el desempeño académico de estos últimos Miller (citado por Smith y cols., 2008).

El estudio de las consecuencias de la discriminación ha estado marcado por el trabajo de Goffman (2003), desde él, existe una larga tradición de investigación sobre las consecuencias psicológicas del estigma.

Antes de los años 80, los análisis sobre el tema suponían que en virtud de la internalización del prejuicio o la adopción de los valores de los grupos privilegiados, la pertenencia a grupos estigmatizados tienen como consecuencia inevitablemente la insatisfacción personal, el rechazo a sí mismo y el desajuste psicológico, mencionan Smith y cols. (2008).

Otras de las implicaciones prácticas más recurrentes ante el hecho de poseer un estigma se encuentran las siguientes: dificultades en la socialización, problemas escolares, de la personalidad, por ejemplo, en la autoestima, el autoconcepto, etc., además de insultos, ofensas, golpes, etc., sugieren Callejas y Piña (2005).

Existe evidencia de que la discriminación afecta negativamente la calidad de vida de quienes son víctimas de ello, pues se relaciona con el estado de bienestar físico y social, los altibajos en el rendimiento académico, la depresión, entre otras cosas.

Existe una gran variabilidad en la respuesta psicológica al estigma. No todos los grupos responden de la misma manera al estigma y no todas las personas en un mismo grupo responden igual. Existen personas más “resistentes” que otras a los estereotipos negativos, al prejuicio y la discriminación, indican Smith y cols, (2008).

CAPITULO II. METODOLOGÍA

2.1 TEORÍA METODOLÓGICA

El presente trabajo de investigación, se basó en la metodología cualitativa, que según Balcázar, González-Arratia, Gurrola, Mercado y Moysén (2002), proporciona diferentes alternativas al investigador para obtener un conocimiento más profundo de una situación en concreto que le permitirá resolver un problema.

Como primera instancia, los métodos cualitativos ayudan a interpretar los fenómenos complejos, antes de cuantificarlos. Estos enfatizan los sentimientos, las vivencias, las percepciones y experiencias del individuo, describiendo e interpretando el fenómeno a estudiar, generalmente, desde sus propias palabras, es decir, comprendiendo su punto de vista.

2.2 PARTICIPANTES

La selección de las participantes se hizo en base a un diagnóstico situacional del grupo escolar (capítulo III). Las participantes de la presente investigación fueron 8 alumnas estigmatizadas, de entre los 9 y 10 años de edad, de 4º grado de educación primaria, de un colegio privado.

Entendiendo como alumnas estigmatizadas a aquellas niñas que contaban con una característica diferente, considerada ante las demás como deformidad, ya sea emocional, física, psicológica o social, que las diferenciaba de ellas.

2.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos se realizó mediante las siguientes técnicas:

2.3.1 OBSERVACIÓN

La observación es un método clásico de investigación científica, Pick (2002), menciona que por medio de la observación se obtiene información acerca del mundo que rodea al sujeto.

La observación en el campo de la investigación puede ser utilizada conjuntamente con otros instrumentos, para obtener información.

Por su parte Grinnell (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006) refiere que la observación tiene el propósito esencial de explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social.

Con lo anterior se puede deducir que la observación, no es otra cosa que la técnica que consiste en observar un fenómeno determinado, la cual tiene una finalidad específica y permite registrar información para posteriormente ser analizada.

Esta técnica de recolección de datos sirvió para medir el grado de rechazo o discriminación del grupo hacia las niñas estigmatizadas. Para la observación de los sujetos se tomó la guía de observación de Campuzano (anexo 1).

2.3.2 CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO DE CAMPUZANO

El cuestionario se puede definir como un método para obtener información de manera clara y precisa, donde existe un formato estandarizado de preguntas y donde el informante reporta sus respuestas, Pick (2002).

En esta investigación se aplicó el cuestionario diagnóstico de Campuzano (anexo 2), que consta de 20 preguntas cerradas, ya que permite la recolección de datos de los niñas, útiles para los fines de la investigación.

Dicho cuestionario midió el sentir de las niñas estigmatizadas cuando los demás la etiquetan con apodos, se burlan de ella o se dirigen de una manera diferente, además de conocer sus sentimientos hacia la escuela y el profesor.

2.3.3 ENTREVISTA A PROFESORES

Pick (2002), define la entrevista, como la relación personal que se establece entre uno o más individuos, en la cual uno de ellos, el entrevistado, posee información determinada que compartirá con otro sujeto, el cual juega el papel de entrevistador.

En la presente investigación se utilizó una entrevista estructurada, en la cual, de acuerdo con Grinnell, (citado por Hernández y cols., 2006), el entrevistador, basándose en un grupo de preguntas específicas y ordenadas, dialoga con el entrevistado, y transcribe las respuestas exactamente como las da el informante, conforme va avanzando la entrevista.

En este estudio se aplicó la entrevista estructurada de Campuzano (anexo 3) a las profesoras de las pequeñas, con la finalidad de obtener más información y conocer su punto de vista sobre las niñas que se identificaron como estigmatizadas, además de corroborar la información obtenida en la observación previamente realizada.

2.3.4 DIBUJO LIBRE

Se utilizó el dibujo libre como otro método de recolección de datos, debido a que cada dibujo se consideró como una expresión individual de las niñas acerca de su mundo interno.

Goodnow (1983), menciona que los dibujos infantiles poseen un gran contenido bajo la superficie, que con frecuencia indican aspectos generales relativos al

desarrollo y la capacidad, además de revelar datos sobre la naturaleza del pensamiento y del modo de resolver problemas de los niños.

Los rasgos que se tomaron en cuenta al momento de interpretar el dibujo libre de las niñas, fueron los indicadores de la autoestima, el autoconcepto y las relaciones interpersonales.

2.3.5 CUESTIONARIO PARA NIÑOS ESTIGMATIZADOS

Los cuestionarios cerrados son aquellos que están estructurados de tal manera que al informante se le ofrecen sólo determinadas alternativas de respuesta, según Pick (2002). El cuestionario para niños estigmatizados de Campuzano (anexo 4), fue adaptado para esta investigación tomando en cuenta los ejes temáticos de la misma.

Dicho cuestionario constó de 24 reactivos que midieron los siguientes factores: autoestima, socialización, orientación al logro, trato de los demás hacia el niño, conciencia de sus sentimientos y vida escolar.

El cuestionario se aplicó en dos ocasiones (antes y después de la impartición del programa de intervención) para determinar las cualidades o circunstancias de las niñas estigmatizadas y posteriormente, ver el grado de correlación que existe entre las dos aplicaciones y los resultados de las mismas.

2.4 ESCENARIO

El Programa de Intervención Psicológica para el manejo de la estigmatización en niños de 4º grado de primaria, se aplicó a 8 alumnas de un colegio privado católico de la ciudad de Morelia, Mich., cuya población es de 381 alumnos. El escenario fue un salón designado por la Dirección y el Departamento Psicopedagógico de la Institución. Dicho salón contaba con bancas, sillas y

estaba bien ventilado e iluminado.

2.5 PROCEDIMIENTO

Una vez recopilada la información teórica necesaria para fundamentar la presente investigación, se llevó a cabo el trabajo de campo.

En un primer momento se realizó el diagnóstico situacional. Se acudió a la escuela primaria con el fin de observar a las niñas de 4º grado en los diferentes escenarios escolares donde se desenvuelven (salón de clases, patio de recreo, teatro, etc.), utilizando la guía de observación de Campuzano (anexo 1).

Luego se aplicó el cuestionario diagnóstico de Campuzano (anexo 2) y finalmente, se entrevistó a las profesoras, basándose en la entrevista para profesores de Campuzano (anexo 3). Analizando los resultados de los instrumentos anteriores, fue como se seleccionaron a las 8 pequeñas estigmatizadas.

El siguiente paso fue planear el programa de intervención psicológica, de acuerdo a las necesidades y características del grupo. Dicho programa constó de 5 sesiones de 2 horas de duración y se llevó a cabo los días miércoles del 21 de mayo al 18 de junio, de las 11a.m a las 1p.m.

En la primera sesión del programa, a las niñas se les aplicó la técnica del dibujo libre y el cuestionario para niños estigmatizados (anexo 4), y en la última sesión, nuevamente, contestaron el mismo cuestionario.

Ya finalizado el taller: “Niño sin estigmas, niño feliz”, se procedió a concentrar y organizar la información obtenida, para así elaborar los resultados y las conclusiones de la investigación y editar el reporte final.

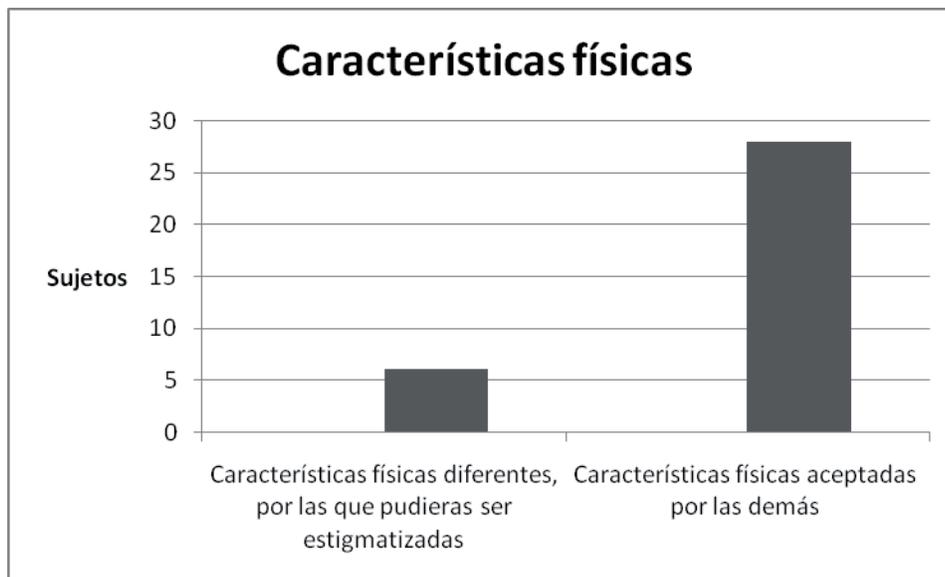
CAPITULO III. RESULTADOS

En este capítulo, primeramente, se describe el diagnóstico situacional, redactando la elección de las niñas estigmatizadas. Luego se muestra el programa de intervención: “Niño sin estigmas, niño feliz” y finalmente, se presentan los resultados de la investigación, de acuerdo a los ejes temáticos.

1. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

En el trabajo de campo, primeramente se observaron durante 4 días a los dos grupos de 4º grado de primaria de la escuela particular, teniendo un total de 34 niñas. El primer grupo: 4 “A”, constaba de 18 alumnas, de entre los 9 y 11 años de edad, era un grupo tranquilo, donde la mayoría de las niñas se mostraban respetuosas, por ejemplo, levantaban su mano antes de hablar, pedían permiso de asistir al baño, etc. Las pequeñas eran cariñosas y participativas. El segundo grupo: 4”B”, estaba integrado por 16 alumnas, de entre los 9 y 10 años de edad. La profesora mencionó que era un grupo difícil pero activo, las pequeñas se mostraban inquietas, les costaba trabajo permanecer en su lugar y había que llamarles la atención constantemente, por ejemplo, platicaban mucho a la hora de entrar y salir al recreo, etc.

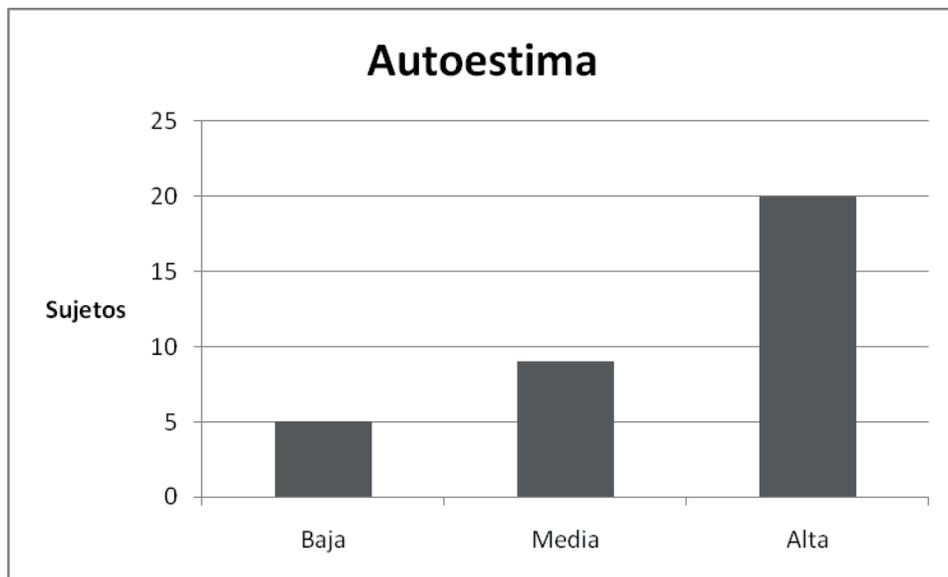
Posteriormente se aplicó el cuestionario diagnóstico de Campuzano (anexo 2), los resultados obtenidos de los dos grupos de 4º en general, fueron los siguientes, siguiendo los criterios de la guía de observación (anexo 1):



Gráfica 3. Características físicas.

En la gráfica 3 se representa el número de niñas con características diferentes por las que pudieran ser estigmatizadas, por ejemplo, usar silla de ruedas, usar lentes, tener sobre peso, manchas en la piel, el uso de férula en una pierna, etc.

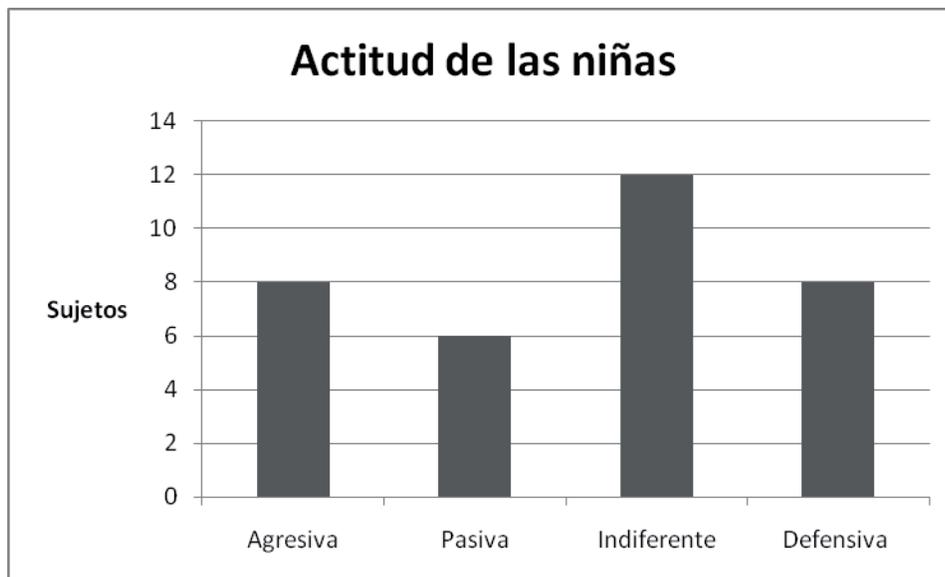
Como se puede observar, 6 de ellas cuentan con dichas características, mientras que el resto, 28 de ellas no son criticadas o etiquetadas por sus atributos físicos y son aceptadas por las demás compañeras.



Gráfica 4. Autoestima.

Respecto a la autoestima, en la gráfica 4, se muestra el estado en el que se encuentra, según lo visto en los días de observación y tomando en cuenta, también, las respuestas de las pequeñas, en el cuestionario diagnóstico de Campuzano (anexo 2).

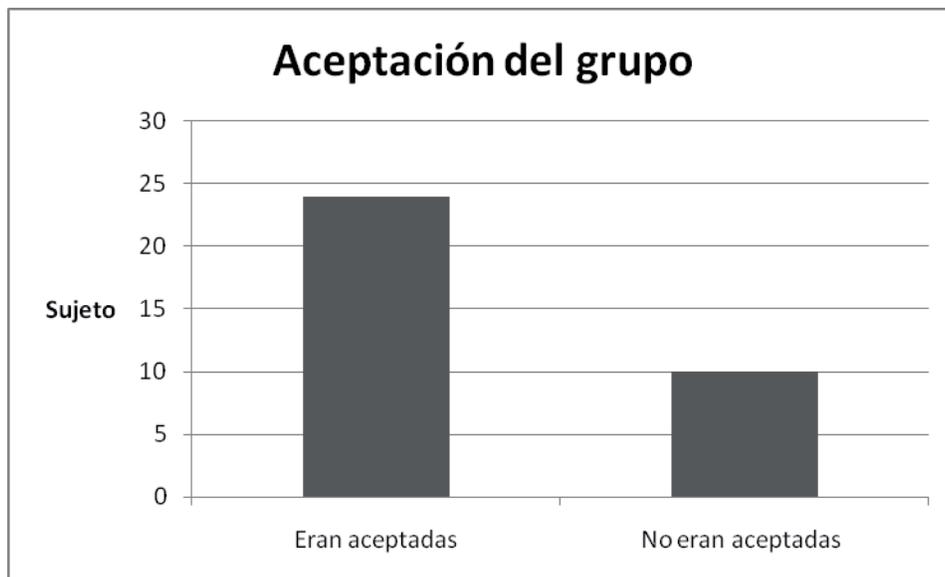
De 28 pequeñas en total, como se muestra en la gráfica, 5 de ellas tienen autoestima baja, ya que son tímidas, se muestran inseguras al hablar, expresan que la mayoría de sus características físicas les desagradan, no son aceptadas por su padres y en general, quisieran cambiar algo de sus vidas; la autoestima de 9 de ellas se encuentra en un nivel medio, pues aunque hay cosas que les agradan de sí mismas no se aceptan totalmente; y finalmente, 20 de ellas tienen autoestima alta, pues se sienten satisfechas con la vida que llevan, cuentan con amistades en la escuela, son seguras al hablar, al dirigirse a los demás y se aceptan como son, es decir, con sus virtudes y defectos.



Gráfica 5. Actitudes de las niñas.

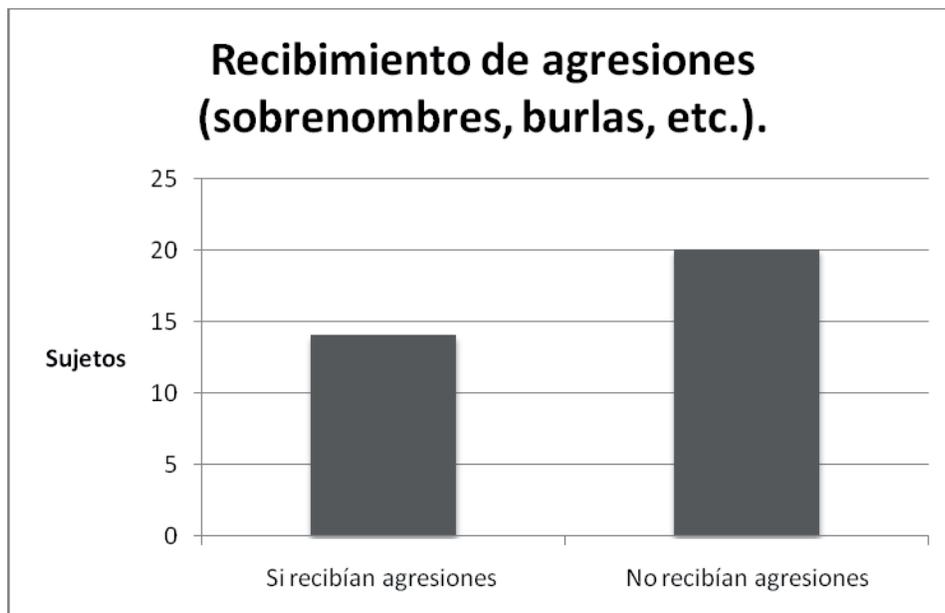
Dentro de las actitudes que se observaron en las pequeñas, fueron: agresividad, pasividad, indiferencia y el estar a la defensiva, respecto a lo que las demás mencionaran a cerca de ellas.

En 8 de ellas responden con agresividad cuando se les critica o son molestadas por las demás, por ejemplo, golpeando, insultando, etc.; 6 sujetos responden de manera pasiva quedándose calladas, bajando la mirada o simplemente, sin decir o hacer algo; 12 pequeñas responden con indiferencia ignorando a las demás y no dándole importancia a dichos sucesos; mientras que 8 niñas se defienden de dichas situaciones, la mayoría de las veces de forma verbal, por ejemplo, quejándose con la maestra o con sus demás compañeras.



Gráfica 6. Aceptación del grupo.

La gráfica anterior (gráfica 6), muestra el grado de aceptación del grupo hacia ciertas niñas. En donde 24 pequeñas son aceptadas por el grupo, por sus sociabilidad, simpatía, por entrar dentro de la norma del grupo y tener cosas en común, mientras que 10 de ellas, son rechazadas por contar con características distintas.



Gráfica 7. Recibimiento de agresiones (sobrenombres, burlas, etc.).

La gráfica 7 señala a los sujetos que eran víctimas de agresiones verbales, como burlas, sobrenombres, comentarios despectivos, entre otras cosas, además de ser agredidas físicamente, con empujones, pequeños golpes, etc.

En el caso de 14 niñas, 'éstas reciben agresiones, como las descritas anteriormente, mientras que 20 de ellas, no son agredidas o molestadas por las demás.

Integrando los resultados obtenidos, se extrajeron 10 niñas de entre los 9 y 11 años de edad, y en base a ello, se entrevistó a las profesoras, después de dichas entrevistas quedaron sólo 8 niñas, dado que fueron las que se identificaron como estigmatizadas.

Se eliminó a la niña que sería el sujeto 9, ya que, si bien, contaba con ciertas características para pensar que era estigmatizada, actualmente, se encontraba recibiendo tratamiento psicopedagógico y psicológico, por parte de la institución. Según los comentarios de la maestra, de un tiempo a la fecha, en ella, se observaban resultados positivos y poco a poco las otras niñas la incluían en sus convivencias, la aceptan y ella misma, participaba activamente dentro del grupo.

Por su parte, la niña que sería el sujeto 10, más que ser estigmatizada por el grupo, atravesaba por situaciones familiares difíciles, el descuido de su madre y la ausencia del padre. La profesora mencionó que la niña está enferma del corazón y que utiliza dicho padecimiento para justificar su bajo desempeño escolar. No es apodada por sus compañeras, son amigables con ella y menciona, ser feliz con la vida que lleva.

A continuación, se presenta la integración de los resultados encontrados, de las ocho pequeñas estigmatizadas:

SUJETO 1.

Es una niña de complexión delgada, de baja estatura, de piel morena clara y de cabello castaño claro, largo y chino. Permanece callada la mayor parte del tiempo y es tímida, retraída e insegura. Con frecuencia falta a clases, llega tarde a la escuela la mayoría de los días y no está integrada al grupo, pues sólo observa lo que las demás niñas hacen o dicen, sin acercárseles o entablar algún tipo de contacto. Cuando habla lo hace en voz baja y sonríe pero modestamente. Le da pena realizar ciertas actividades con las otras niñas, como bailar, actuar en clases, etc. En una ocasión, mientras todas sus compañeras bailaban y se divertían en el patio, ella permaneció sentada y sola en una banca. No cumple con sus tareas, se atrasa, participa poco en clase, en general, sus resultados académicos son deficientes por lo que reprobará el año. Durante el recreo a veces juega con dos de sus compañeras. No le gusta que las demás sean groseras con ella, ni que otra niña que suele molestarla le haga o le diga cosas, sin embargo, si la agreden no se defiende. La maestra menciona que tiene problemas visuales, de atención y concentración, pero por la desintegración de su familia, sus padres y hermanos no le ponen la atención que necesita. Hace unos meses se le atendió en el departamento psicopedagógico de la institución, pero dejó de asistir por la falta de apoyo familiar. En el salón de clases la profesora trata de dialogar con ella, mantenerse al pendiente de sus avances, sentarla cerca del pizarrón y utilizar diferentes técnicas pedagógicas con el fin de que mejore.

La principal causa de su estigmatización es su timidez, el no participar en los juegos o actividades, el mentir constantemente y el llegar tarde a clases.

SUJETO 2.

Es una niña de complexión delgada, cabello corto, oscuro y lacio, es de tez clara y parece ser sociable, amigable y curiosa. Cuando no lleva uniforme, viste

a la moda, usando un atuendo de adolescente: pantalones ajustados, bolsa de mano, brillo labial y blusas con escote en la espalda, por lo que las demás niñas le dicen: “¿por qué te vistes así?”, “deberías ponerte también una minifalda”, etc. Su apodo es “Popotitos”. Cumple con sus tareas y es participativa en clase. Los resultados académicos que ha tenido durante el ciclo escolar son regulares, a veces obtiene buenas calificaciones y otras veces, baja su desempeño en la escuela. Se ve y actúa segura de sí misma, por lo que varias de sus compañeras la perciben como “odiosa” y la rechazan, tiempo atrás le decían: “El periódico de la escuela” o “Chismosa”, porque contaba cosas de sus compañeras, de su familia, criticaba a los maestros, a sus compañeros, etc., la profesora menciona que dejaron de decirle así porque habló con ella y le explicó que había cosas que debía guardar solo para ella y la ha animado a cambiar sus actitudes para mejorar. La niña dice que algunas de sus compañeras son insoportables, y con una en especial, se pelea por que la molesta, reaccionando con enojo y agresividad. En la actualidad y por la desintegración de su familia, la niña vive con su mamá y la pareja de ésta, por lo que su situación familiar es más estable. La pequeña vive y se desenvuelve en situaciones y con personas que no corresponden a su edad, por ejemplo, su mejor amiga tiene 15 años y junto con ellas, salen otras niñas ya en la etapa de la adolescencia.

La etiquetaban como “El periódico de la escuela” y “La chismosa del salón”, además de criticar su arreglo personal (precoz) y no tolerar su forma de ser.

SUJETO 3.

La pequeña es de complexión delgada, cabello corto, castaño y de tez morena clara. Parece distraída durante clases y a la hora del recreo se queda parada en algún lugar de la cancha, observando a sus compañeras. Camina de un lado a otro hasta que se une a un grupo de niñas, sin embargo, vuelve a quedarse sola caminando por la cancha. Por motivos de trabajo, sus padres se ausentan

durante mucho tiempo, por lo que la niña cuida a su hermanita pequeña y no tiene tiempo para realizar las tareas o trabajos escolares, por lo que su desempeño académico es regular. Participa más en actividades que requieren algún esfuerzo o movimiento físico, que en las que es necesario hablar o jugar. El “Día del niño” a pesar de llevar sus juguetes a la escuela nadie jugó con ella, observaba los de las demás niñas, sobre todo aquellos juguetes que eran más grandes o más bonitos. Su apodo es “Pupi”, le gusta que sus compañeros sean alegres y no le gusta cuando no la juntan y la dejan sola.

Era criticada por ser retraída, por su falta de integración al grupo y por su condición económica baja, en comparación con las otras niñas.

SUJETO 4.

Su apodo es “Kalimami” y no le gusta que la llamen así. Durante el recreo y en el salón de clases juega sólo con una de sus compañeras; tiende a permanecer sola en la escuela. No le gusta que sus compañeras sean groseras con ella y le gustaría cambiarse de escuela y de maestros. Es la más grande de edad por un año, pero cursa 4º grado porque ha reprobado años en la escuela. La maestra menciona que en las actividades que realiza, antes de revisarse o revisarla, asume que contestó mal las preguntas o ejercicios y se pone calificaciones muy bajas, como unos, ceros, etc. Su familia se está desintegrando.

Es rechazada por aislarse del grupo y jugar sólo con una de sus compañeras, además de estar repitiendo año y mostrarse insegura.

SUJETO 5.

Su complexión es mediana, es de tez blanca, cabello ondulado, claro y largo. Parece ser una líder en el grupo y atrae la atención de otras niñas, sin embargo, suele ser grosera, hacer menos a otras niñas, pegarles y no participar en las

tareas y trabajos puestos por el profesor, por lo que las otras niñas se quejan de ella, diciendo cosas como: “tú no estás haciendo nada”, “ayúdanos pues”, etc. Sin embargo, a pesar de que se llegan a molestar con ella, no la rechazan, pero ella si se percibe rechazada. Parece que con su comportamiento quiere llamar la atención de otras niñas y de la profesora, por ejemplo, grita cuando no debe gritar, esta parada cuando debe estar sentada, por lo que las demás le dicen: “loca” o “te caíste de chica”, sugiriendo que se golpeó la cabeza y que por eso es así. Le preocupa su apariencia física, sobre todo en lo referente a subir y bajar de peso, pues usa expresiones como “creo que subí de peso” o “por cierto, me siento más gorda”. Menciona que en su casa le dicen “Princesa” y que es un apodo que le gusta porque “siente que es de la realeza”, sin embargo, se vive agredida y poco apreciada por su madre, por su parte, el padre es muy estricto y exagerado, y ambos tienden a involucrarla en sus conflictos de pareja. En el salón tiene dos amigas y se pone ansiosa cuando un adulto las visita en el salón, como la Directora de la escuela, por ejemplo. En clases se distrae en muchas ocasiones por meterse en asuntos o conversaciones de otras niñas. Cuando se siente agredida reacciona con agresión, se enoja y les falta el respeto a sus compañeras. La niña tiene un buen aprovechamiento escolar y es muy impulsiva. La maestra habla con ella en el salón de clases y la abraza para hacerle saber que se le quiere, pero en algunos momentos llega a desesperarla, por lo que ha tenido que llamarle la atención fuertemente.

Es vista por sus compañeras como “La gorda”, pues la critican a la hora de comer, y “La loca”, por actuar con mucha espontaneidad y bastante energía, tratando de llamar la atención.

SUJETO 6.

Es de complexión mediana, de cabello largo, oscuro y lacio, de tez morena y con manchas blanquecinas en toda el área del rostro. Es amable, sociable y

platicadora. Se muestra atenta en clases y realiza sus actividades con dedicación. Su apodo es “Bolle” y le gusta que le digan así. En el salón convive con una niña, y le gusta que sean compartidas y amistosas con ella, pero le molesta cuando la critican y se enojan de la nada. Sus calificaciones son buenas y se esfuerza por terminar el trabajo en clases. Algunas personas la hacen menos, en especial, su grupo de amigas. Cuando se siente agredida por sus compañeras, se enoja, comienza a criticarlas y habla mal de ellas. La profesora considera que al recibir ayuda, la niña no sólo mejoraría su convivencia con las demás sino también con su entorno. Ante esta situación la maestra no sabe qué actitud tomar o que trato brindarle.

Es rechazada y criticada por su grupo de amigas por defenderse de sus agresiones, además de menospreciarla por las manchas que tiene en el rostro.

SUJETO 7.

La pequeña es de tez clara y de apariencia pálida y ojerosa. Su complexión es delgada y su cabello, corto y lacio, permanece despeinado o desaliñado casi siempre. En general, su arreglo personal es descuidado, ya que lleva su uniforme arrugado y sus zapatos sucios y rotos. Le gusta participar en clases y habla con propiedad, diciendo cosas como: “curiosamente, yo organizo mis apuntes así”, “efectivamente, el resultado tiene que ser ese”, etc. Le dicen “Chipa” de cariño y le gusta que la llamen así. No le gusta que algunas compañeras le peguen y le digan groserías, al sentirse agredida la niña reacciona con enojo e indiferencia y pareciera que sus comentarios los hace con el fin de herir a las demás. Cuando se siente superior a las demás o cree que tiene la razón, discute con sus compañeras y es rebelde y agresiva, por lo las otras niñas no la aceptan, pero no saben cómo manifestarle o expresarle su rechazo. Además de ser rechazadas por sus compañeras, las mamás de las niñas, hacen comentarios despectivos respecto a su manera de ser, por ejemplo, “No te juntes con esa niña porque es muy grosera” o “Es una

adelantada”, la rechazan también, al no invitarla a los cumpleaños de sus hijas. La profesora considera que la pequeña requiere de ayuda, para que mejore su carácter, sea más paciente, controle sus impulsos y sea cuidadosa con sus tareas y útiles escolares.

Es marginada por expresar las cosas como las piensa, sin tacto y sin pensar en los demás, así como por ser rebelde e indiferente, por lo que las otras niñas la rotulan como “La agresiva”.

SUJETO 8.

La niña es de complexión robusta y con sobrepeso, se peina de una colita de caballo, tiene el cabello chino y oscuro. Realiza sus actividades con empeño y rápidamente, por lo que tiende a terminar antes que sus demás compañeras, cuando termina lleva su trabajo a la profesora y las demás niñas le preguntan: “¿ya terminaste?”, “¿tan rápido?”, ella contesta que sí y las demás le hacen caras por eso. Como la pequeña es muy activa, hay ocasiones en las que termina su trabajo y en el salón, hace la tarea que debería hacer en casa, por lo que las demás se enojan y le sacan la lengua. Se distrae fácilmente, pone poca atención en clases y a veces parece estar en otro mundo. Debido a su falta de atención, en ocasiones la rechazan y las demás, no le prestan sus cosas. Al sentirse agredida, manifiesta frustración, tristeza, no les habla a sus compañeras, se queda pensativa y agacha la mirada. Por la falta de atención que presenta la niña, la profesora considera que tiene déficit de atención y necesita ayuda, además menciona que ha hablado con los padres y ha tratado de motivarla diciéndole que la apoya.

Por un lado, la catalogan por ser distraída y descuidada con sus cosas, sin embargo, por otro lado, la critican por terminar sus trabajos antes que las demás y avanzar las tareas de casa en clases.

2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA: “NIÑO SIN ESTIGMAS, NIÑO FELIZ”.

Para diseñar dicho programa se utilizó el tipo de programa personal y de desarrollo. Personal, porque estuvo diseñado para un grupo en concreto, según sus aptitudes y características (sexo, grado escolar, edad, etc.), y de desarrollo porque con él, se pretende promover el desarrollo integral y fortalecimiento personal de dicho grupo.

OBJETIVO GENERAL

Elevar la calidad de vida de los niños estigmatizados en el ámbito emocional, mejorando su autoestima, autoconcepto e imagen corporal, además de la eliminación de complejos.

OBJETIVOS PARTICULARES

1. Utilizar técnicas grupales que faciliten al niño el reconocimiento y la aceptación de sí mismo.
2. Favorecer la expresión de sus sentimientos.
3. Promover la comunicación intergrupala.
4. Proporcionar herramientas que ayuden al niño a mejorar sus relaciones interpersonales.

A continuación, se presentan el programa de intervención, donde se pueden observar los nombres de las sesiones y sus objetivos, así como los temas a tratar, las actividades realizadas y el material a utilizar, entre otras cosas:

SESIÓN 1. “CONOCIÉNDONOS”

OBJETIVO: Elaborar un diagnóstico de grupo con la finalidad de recolectar información de utilidad para la planeación del programa de intervención psicológica, además de lograr la integración de las investigadoras en el grupo.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL
Presentación	Conocer a los integrantes del grupo, además de presentarnos con ellos para que nos conozcan.	Cada facilitadora se presentará ante grupo, para después elaborar gafetes con el nombre de cada integrante y usarlo a lo largo del taller.	10 Min.	Fichas bibliográficas y plumones.
Encuadre	Establecer las reglas del programa de intervención psicológica.	Una vez expuesta la necesidad de establecer reglas en el taller para una mejor convivencia, en voz alta, los niños expresarán las reglas que les gustaría que hubiera en el taller, para luego, escribirlas en rotafolio.	20 Min.	Rotafolio y plumones.
Técnica de rompe hielo: “La telaraña”.	Propiciar un clima de confianza en el grupo.	Una de las facilitadoras comenzará diciendo su comida favorita, si tiene o no tiene mascota y alguna cosa que le guste, para posteriormente, pasar el estambre a uno de los integrantes, quien seguirá la misma dinámica hasta que todos hayan participado, formando una telaraña.	20 Min.	Estambre.
Dibujo libre	Recolectar datos acerca de la autoestima, el autoconcepto y las relaciones interpersonales del niño.	Cada niño realizará un dibujo utilizando el material proporcionado.	20 Min.	Hojas y colores.
Receso	Proporcionar un espacio de descanso	Otorgar 15 minutos de receso, en donde cada niño podrá	10 Min.	

		realizar la actividad que desee.		
Aplicación del pre-test	Detectar y conocer las necesidades del niño.	Se les repartirá el cuestionario para niños estigmatizados (anexo 4), para que lo contesten y así, conocer sus necesidades.	20 Min.	Cuestionario para niños estigmatizados (anexo 4), lápiz y borrador.
Cierre de la sesión	Concluir el trabajo del día, además de conocer como se sienten después del trabajo realizado.	Cada niña expresará como se sintió en la sesión, lo que le gustó, lo que le desagradó, etc.	10 Min.	

SESIÓN 2. “TODOS SOMOS ÚNICOS”

OBJETIVO: Obtener un mayor conocimiento sobre su identidad personal, además propiciar el desarrollo de su autoestima y reconocer el valor de sí mismas y de los demás.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL
Introducción al tema: “La autoestima”	Conocer que es la autoestima, como se forma y cuáles son sus componentes.	Se les explicará que es la autoestima (anexo 5).	20 Min.	Tema: La autoestima, (anexo 5).
Actividad: “Galería de arte”	Reconocer las cualidades personales y compartirlas con el grupo.	En una cartulina cada niña dibujará un escudo personal que represente los aspectos más positivos de su persona. Luego lo completará, e forma de collage y lo pegarán en la pared, para luego explicarlo al grupo. Finalmente se retroalimentará la actividad resaltando las diferencias personales y el sentir de cada niña.	30 Min.	Cartulina, colores, lápiz, borrador, sacapuntas, revistas, recortes, periódicos, tijeras y cinta adhesiva o pegamento.

Receso	Proporcionar un espacio de descanso	Se les darán 15 minutos de receso, en donde cada niño podrá realizar la actividad que desee.	10 Min.	
Actividad: "caricias emocionales"	Identificar aspectos positivos de las demás y expresar y recibir elogios adecuadamente.	Se formará un círculo y por turnos, cada niña pasará al centro de este, mientras las demás se concentran en ella, pensando en momentos bonitos que hayan pasado juntas, cualidades físicas o emocionales positivas, en lo que sabe hacer, etc. para escribirlo en un pedazo de papel y pegarlo a la niña sentada en el centro. Se seguirá la misma dinámica hasta que hayan pasado todas, para finalmente retroalimentar la actividad.	30 Min.	Cinta adhesiva, hojas de papel y lápiz.
Actividad: "El grito energético"	Permitir que las emociones atoradas fluyan.	Abriendo la boca lo más grande que se pueda, cada una gritará: ¡Aaahhh!, durante un minuto con todas sus fuerzas, repitiendo la dinámica dos ocasiones más.	5 Min.	
Cuento: "El valor del anillo".	Reconocer la importancia del valor de sí mismas.	Se pedirá a las niñas que cierren los ojos y se pongan cómodas para escuchar con atención el cuento que se les pondrá. Posteriormente, se retroalimentará la actividad.	15 Min.	Audio del cuento: "El valor del anillo".
Cierre de la sesión	Concluir el trabajo del día, además de conocer como se sienten después del trabajo realizado.	Cada niña expresará como se sintió en la sesión, lo que le gustó, lo que le desagradó, etc.	10 Min.	

SESIÓN 3. “DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES”

OBJETIVO: Conocer, identificar y manifestar sus emociones de manera verbal y no verbal.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL
Técnica: “hola y adiós”	Expresar sus sensaciones con el cuerpo y descubrir sus posibilidades.	Las niñas se pondrán en parejas y una frente a la otra, esperarán la orden del facilitador para saludarse, abrazarse y besarse efusivamente, a nueva indicación las niñas se despedirán con tristeza y cambiarán de parejas, para repetir el juego con su nuevo compañero.	5 Min.	
Tema: “Las emociones”.	Conocer las emociones básicas.	Se les explicarán las emociones básicas, siguiendo el (anexo 6), al mismo tiempo que una de las facilitadoras actúa la emoción que corresponde.	25 Min.	Tema: La emociones (anexo 6).
Técnica: “sabores”	Trabajar la expresión corporal y gestual a partir del sentido del gusto.	Sentadas en círculo, se les darán a probar diferentes alimentos para que al final, cada niño comparta su experiencia (que le gustó, que le desagradó, como se sintió con la actividad, etc.).	25 Min.	Limón, chocolate, chile, azúcar y un pedazo de tela para taparles los ojos.
Receso	Proporcionar un espacio de descanso	Se les darán diez minutos de receso, en donde cada niño podrá realizar la actividad que desee.	10 Min.	/
Actividad: “Las paletas de las emociones”	Identificar y compartir con las demás la o las emociones que sienten ante determinadas situaciones de su vida	Se les repetirán cinco paletas con cada una de las emociones básicas. Posteriormente se les leerán varias situaciones referentes a sí mismas, la	20 Min.	Lista de situaciones (anexo 7) y “paletas de las emociones” (anexo 8).

	cotidiana.	escuela, los amigos y la familia, para que levanten la paleta correspondiente, dependiendo su sentir ante cada situación.		
Representando las emociones	Representar las emociones asignadas, para que las demás identifiquen.	Por parejas, elegirán un papel, para representar la emoción correspondiente.	15 Min.	Papelitos de papel (cada uno con una emoción básica)
Actividad: “Hoy sentí...” y cierre de la sesión.	Poner en práctica lo aprendido sobre las emociones básicas y concluir la sesión.	Formando un grupo y sentadas en el piso, cada niña relatará las actividades realizadas a lo largo del día, identificando y compartiendo con las demás, las emociones que sintieron ante dichas situaciones. Al finalizar, expresarán lo que aprendieron y comentarán como se sienten ante el trabajo realizado ese día.	20 Min.	

SESIÓN 4. “LA IMAGEN QUE TENGO DE MÍ”

OBJETIVO: Trabajar la autoimagen y la eliminación de complejos.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL
Actividad: “Siluetas”.	Conocer y diferenciar su Yo real de su Yo irreal.	Cada niña se acostará sobre un rotafolio, mientras que las demás dibujan su silueta sobre él. Del otro lado, se dibujarán (como son, como les gustaría ser etc.), para después decorarlo. Al final, las niñas que deseen, compartirán su experiencia.	30 Min.	Rotafolio, tijeras, colores, cinta adhesiva, pegamento y revistas.
Actividad: “Lo que veo”.	Reconocer aspectos que le gustan y no le gustan de su cuerpo, además de compartirlo	Sentadas en círculo y con la ayuda de un espejo, las niñas se observarán y expresarán las características que le	20 Min.	Espejo.

	con el grupo.	agradan y le desagradan de sí mismas.		
Actividad: “Escultura de uno mismo”.	Concientizarse de la imagen que tienen de sí mismas.	A cada niña se le repartirá una barra de plastilina. Con los ojos cerrados elaborarán una escultura de sí mismas, para una vez terminada, describirla detalladamente frente a las demás.	30 Min.	Plastilina, grabadora, música tranquila y guión de actividad (anexo 9).
Receso	Proporcionar un espacio de descanso	Se les darán diez minutos de receso, en donde cada niño podrá realizar la actividad que desee.	10 Min.	
Actividad: “Lluvia de papeles”.	Expresar y proponer alternativas de solución a los problemas que se les presentan.	Cada niña escribirá sus problemas en una hoja de papel, al terminar lo harán “bolita” y lo lanzarán al aire. Posteriormente levantarán uno piso, procurando que no sea la suyo, para dar alternativas de solución a dichos problemas y compartirlo con el grupo.	15 Min.	Hojas de papel y lápiz.
Actividad: “Plan de acción” y cierre de la sesión.	Proporcionar alternativas para que las niñas las pongan en práctica cuando algo les pase o se sientan mal por alguna circunstancia.	Se reflexionarán algunos puntos importantes en forma de plan de acción. (anexo 10), Finalmente se concluirá la sesión del día.	15 Min.	Plan de acción (anexo 10).

SESIÓN 5. “ALCANZANDO MIS METAS”

OBJETIVO: Concluir el taller “Niño estigma, niño feliz” y trabajar la orientación al logro.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL
Cuento	Explicar la importancia de fijarnos metas y	Se les contará un cuento que hable sobre metas y	15 Min.	Cuento: (Anexo 11)

	cumplirlas.	objetivos a cumplir.		
Rally	Reforzar los conocimientos obtenidos a lo largo del taller y trabajar acerca de planteamiento y cumplimiento de metas.	Las niñas participarán en un rally, que constará de cinco bases. Partirán de la "salida", y solo cumpliendo con los retos de cada base podrán avanzar y llegar a la "meta". Los retos serán, por ejemplo, mencionar algunos conocimientos aprendidos a lo largo del taller, realizar actividades físicas, etc. A la niña ganadora se dará un regalo.	50 Min.	Limones, cucharas, papelitos con las 5 emociones básicas, papelitos con problemas cotidianos, resorte y regalo sorpresa.
Receso	Proporcionar un espacio de descanso	Se les darán diez minutos de receso, en donde cada niño podrá realizar la actividad que desee.	10 Min.	
Aplicación del post-test	Evaluar el taller para niños estigmatizados.	Se les repartirá el cuestionario para niños estigmatizados (anexo 4).	20 Min.	Cuestionario para niños estigmatizados (anexo 4), lápiz y borrador.
Entrega de diplomas	Agradecer la participación de las niñas y reconocer el trabajo que realizaron a lo largo del taller.	A cada niña se le entregará un diploma con su nombre.	10 Min.	Diploma
Fin del taller y despedida.	Concluir el taller y expresar lo aprendido durante el mismo.	Cada facilitadora se despedirá. Se utilizará un pastel para explicar la importancia de los componentes para la conformación de algo y posteriormente, para mencionar que todo esfuerzo obtiene su recompensa. En este caso, cada parte de ellas las conforma como alguien y el haber participado en el taller tiene una recompensa. Finalmente, las niñas	15 Min.	Pastel.

		se despidrán y expresarán su sentir.		
--	--	---	--	--

3. RESULTADOS POR EJES TEMÁTICOS

A continuación, se presenta la definición de los ejes temáticos, con sus respectivos resultados:

EJE 1. ESTIGMATIZACIÓN

Según Goffman (2003), el estigma, básicamente, es una característica del individuo que puede ser: emocional, física, psicológica o social, que lo hace diferente a los demás, por ejemplo, edad, sexo, color, grupo étnico, estatura, peso, creencias religiosas, etc. Dicha condición, atributo o rasgo hace que su portador sea incluido en una categoría social hacia cuyos miembros se genera una respuesta negativa y se les ve como culturalmente inaceptables o inferiores.

Para investigar este eje se plantearon las siguientes categorías:

a) APODOS

Por un lado, los apodos son nombres que suelen darse a una persona, tomando en cuenta sus características, defectos o algunas otras circunstancias. Por otro lado, es un chiste o dicho gracioso con que se califica a alguien o algo, sirviéndose ordinariamente de una ingeniosa comparación. Encarta (2007).

b) DISCRIMINACIÓN

La discriminación, según Rincón (citado por Callejas y Piña, 2005), consiste en actitudes y prácticas, que tienen como traducción tangible y ominosa la negación de oportunidades de desarrollo, así como de libertades y derechos esenciales, de desprecio hacia personas o grupos a quienes les ha sido

asignado un estigma social.

c) DIFICULTADES EN LA SOCIALIZACIÓN

Una dificultad es un inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender bien algo y pronto, (Encarta, 2007).

Hernández (2002), citando al Diccionario de la Educación, define la socialización como la capacidad que presentan los individuos para integrarse a un grupo mediante el cual es sujeto iniciará relaciones ante una determinada sociedad.

Entonces, las dificultades en la socialización se refieren a aquellos inconvenientes u obstáculos que le impiden a alguien relacionarse o integrarse a un grupo de personas.

d) PROBLEMAS ESCOLARES

En la sociedad mexicana se le da mucho valor a la educación y se considera un objetivo primordial deseable que los niños obtengan buenos resultados académicos, sin embargo, este proceso no siempre se desarrolla como los padres o maestros desean, y entonces, existen problemas a los que hay que encontrarles solución. (Alhama psicólogos, 2008).

Los problemas del niño escolarizado pueden presentarse en el ámbito académico o de conducta. Estos oscilan desde hablar en clases, el comportamiento rebelde, el incumplimiento de tareas, el no querer asistir a la escuela debido a la frustración ante la carga de trabajo hasta grandes dificultades neurológicas o de aprendizaje.

EJES TEMÁTICO	CATEGORÍAS	ANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA	DESPUÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOLOGÍA
Eje 1. Estigmatización	a) Apodos	<p>Previo al inicio del taller se observó que a algunas niñas, aparte de llamarlas por su nombre, les decían: “Gorda”, “Periódico escolar”, “Pupi”, “Kalimami”, “Bolle”, etc. para algunas, era desagradable que las llamaran así, por lo que se enojaban y respondían con agresiones hacia las demás o se entristecían, sin embargo, también ofendían y faltaban al respeto a las demás. Se observó que las etiquetas que les ponían, les afectaba de una manera importante, por ejemplo, la niña a la que llamaban “Gorda”, se preocupaba por lo que debía o no debía comer durante el día: que si engorda, que cuantas calorías, etc.</p>	<p>Una de las reglas de taller fue: “respetar a los demás”, por lo que mencionaron que debían tratar a las demás como querían ser tratadas: que si no querían que las ofendieran, no debían ofender a los demás, que si no querían que alguien les pegara, no debían agredir a sus compañeras, etc. Así, a lo largo de la convivencia se llamaron por su nombre, dejando a un lado los apodos que antes se decían. También compartieron como las llamaban en sus casas, al principio con tristeza, pero cada vez más confiadas de que lo podían contar en ese, su espacio, sin miedo a ser criticadas o señaladas. A la vez que expresaban sus aprendizajes, aconsejaban a otras niñas, diciéndoles, que no debían creer o hacer caso de lo que otros les dijeran y que lo más importante era que supieran que no eran así, que sería mejor llamarse por su nombre.</p>
	b) Discriminación	<p>Algunas compañeras no eran aceptadas por las demás, por características que no gustaban, como el arreglarse mucho o vestirse de cierta manera. Había quienes eran excluidas por no tener juguetes “bonitos” o por su manera de ser. Las excluían de sus juegos o de fiestas infantiles, llegando a no invitarlas a sus cumpleaños por considerarlas groseras y</p>	<p>Aprendieron que todas son diferentes y que eso es lo que las hace especiales, además, de no dirigir comentarios negativos o dañinos hacia sus compañeras. Criticaban menos, eran un poco más tolerantes y en vez de rechazar a las demás, las incluían en las tareas que realizaban. También aprendieron a manifestar sus sentimientos ante el</p>

		alocadas.	rechazo, por ejemplo, hubo quien mencionó sentirse triste, enojada, etc.
	c) Dificultades en la socialización	<p>Las niñas no sabían cómo expresarse ante las demás, por ejemplo, al pedir algo prestado, dirigir cumplidos o participar en el taller o en clases. Tenían dificultades al integrarse para trabajar en equipo, convivir en el recreo e interactuar con sus compañeras, o eran agresivas o tendían a aislarse del grupo.</p> <p>Al principio del taller les costó trabajo compartir y trabajar con las integrantes del otro grupo, es decir, las de 4ªA", querían convivir solo entre ellas, y lo mismo ocurría con las niñas de 4ªB".</p>	<p>Se observaron cambios positivos en esta área. Las niñas se relacionaban con menor agresión cada vez, pedían las cosas por favor y fueron capaces de reconocer y mencionar las cualidades de sus compañeras. Se fueron integrando poco a poco, hasta trabajar en equipo con un fin en común, al retrasarse las niñas de 4ªA", las niñas del otro grupo, preguntaban si podían ir por ellas o ¿A qué hora van a llegar?, etc. Hubo un caso específico, en donde dos de ellas discutieron, sin embargo, con un poco de ayuda, lograron arreglar sus diferencias, expresando sus opiniones asertivamente.</p> <p>También compartían sus útiles: lápices, tijeras, colores, etc. En los recesos del taller, salían todas juntas, al baño, a jugar, etc.</p>
	c) Problemas escolares	<p>En general, el aprovechamiento escolar del grupo era regular, pues la situación familiar de muchas de ellas no era estable, había quienes eran rechazadas en casa, quienes vivían desintegración familiar, a las que se les delegaban responsabilidades propias de los padres, como hacerse cargo de los hermanos pequeños, otras niñas con problemas visuales, de concentración, etc.</p> <p>En el salón, no sabían convivir o como recibir las agresiones de sus</p>	<p>Fueron cumpliendo con sus tareas más a menudo y se preocupaban por hacer los trabajos bien. Si bien, no subieron su aprovechamiento escolar y hubo quien reprobó el año, las tareas del taller les ayudaron a manejar dichos problemas y sobrellevar su situación en el salón. Cabe mencionar que había problemas imposibles de tratar en el taller, como las dificultades en la visión o los problemas familiares, ya que dichas situaciones requieren de un mayor seguimiento y</p>

		compañeras, cada quien se preocupaba por lo suyo y algunas no les gustaba asistir a ese salón.	otro tipo de atención. Tomaron las herramientas necesarias para disfrutar su estancia en el salón de clases y saber cómo convivir con las demás, preocupándose por sus necesidades, por ejemplo, prestándose algo que ocuparan o acompañándolas al baño, a la cafetería, etc.
--	--	--	---

EJE 2. CALIDAD DE VIDA

La calidad de vida se puede definir como el bienestar, la felicidad y la satisfacción de un individuo, otorgándole capacidad de actuación, funcionamiento o sensación positiva de su vida. Esta engloba la salud física, el estado psicológico, la seguridad personal, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias personales y la relación con las características sobresalientes del entorno.

Particularmente en esta investigación, el término: calidad de vida, comprende las siguientes categorías:

a) AUTOESTIMA

La autoestima es el amor que el niño tiene por sí mismo, que surge del autoconocimiento y se origina de la autoobservación de las propias vivencias y acciones, además de las diversas formas del juicio ajeno, de acuerdo con Escalante y López (2003).

b) AUTOCONCEPTO

El término autoconcepto se emplea para referirse a evaluaciones del yo en

áreas específicas, de acuerdo con Papalia y cols. (2005).

c) ELIMINACIÓN DE COMPLEJOS

Los complejos son conjuntos de ideas, emociones y tendencias generalmente reprimidas y asociadas a experiencias del sujeto, que perturban su comportamiento. Encarta (2007).

d) IMAGEN CORPORAL

Schilder (citado por Baile, 2002), conjuga aportaciones de la fisiología, del psicoanálisis y de la sociología, definiendo la imagen corporal como la figura del propio cuerpo que se forma en la mente, es decir, la forma en la cual el cuerpo representa a la persona misma.

EJE TEMÁTICO	CATEGORÍAS	ANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA	DESPUÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOLOGÍA
Eje 2. Calidad de Vida	a) Autoestima	Desconocían la definición de autoestima y se les dificultaba reconocer sus cualidades y las cosas en las cosas en las que eran buenas, algunas, ni siquiera se conocían, lo que les gustaba, lo que les disgustaba, etc. Por ello, era difícil expresar sus sentimientos o su sentir ante determinadas situaciones. Les costaba trabajo observarse a sí mismas, en una actividad ante un espejo y en otras tareas, al observar quienes eran, sus acciones, sus reacciones, etc.	Comprendieron que la autoestima es el amor que sienten por sí mismas, por lo tanto, lo que las demás personas les digan no debe determinar su valía, pues quienes la establecen son ellas, es decir, ahora sabían discriminar los comentarios ofensivos y los positivos que los demás les dirigen. Se les facilitó verse a sí mismas, observar sus características, su forma de ser y su modo de reaccionar. Compartieron sus sentimientos ante determinadas situaciones, lo que les agradaba y desagradaba de sí mismas, por ejemplo, el ser cumplida, responsable, obediente, etc.

	<p>b) Autoconcepto</p>	<p>Escuchaban y daban importancia a los comentarios de las demás, sintiéndose poco apreciadas e incómodas consigo mismas, además de adoptar las características con las que las otras las definían. En general, se evaluaban negativamente, “soy tonta”, “soy fea”, “nada me sale bien”, etc. Creían que eran buenas o eran malas, pero no las dos cosas integradas en ellas. Haciendo caso a sus apodos, se percibían de esa manera: “la gorda”, “la chismosa”, etc.</p>	<p>Reconocieron que hay aspectos o áreas en ellas, que aún no están desarrolladas, pero que hay otras en las que se desenvuelven mejor. Las pequeñas comprendieron que pueden ser buenas para ciertas cosas y al mismo tiempo, no tan buenas en otras. Observaron su imagen dentro de la realidad, distinguiendo, quien o como eran y que y quienes no eran y querían ser.</p>
	<p>c) Eliminación de complejos</p>	<p>Al escuchar comentarios como: “estás gorda”, hubo quienes comentaron que era mejor no comer para adelgazar y les costaba trabajo observarse frente al espejo. No se aceptaban a sí mismas, lo que les impedía actuar como realmente querían o siguiendo lo que les gustaría hacer, divertirse, expresarse, correr, saltar, bailar, jugar, etc.</p>	<p>No escuchaban a las compañeras que las agredían con ese tipo de comentarios y entendieron que dejar de comer no era la mejor forma de actuar cuando alguien las llamara “gordas”. Lograron percibirse como realmente eran, por ejemplo, que el hecho de cometer errores no significaba que eran tontas o menos que las demás. Poco a poco sintieron la confianza y la libertad de realizar lo que quisieran, participar en el taller, opinar, comer, jugar con las demás, etc.</p>
	<p>e) Imagen corporal</p>	<p>Algunas apreciaban la imagen de su cuerpo con distorsiones, se percibían con muchos defectos y no les agradaba su aspecto corporal. No les era fácil expresar lo que sentían respecto a su cuerpo: su cara, sus manos, su altura, su peso, etc.</p>	<p>Las niñas fueron capaces de observarse y reconocer sus características, si su piel era blanca o morena, si su pelo era lacio u ondulado, si eran altas o de baja estatura, etc. Comprendieron que cada parte de su cuerpo las conformaba y las hacía ser quien eran. Expresaron las partes de su cuerpo que les gustan, pero también las que no les gustan, además de valorar aquellos detalles que las hacen únicas, como sus lunares, complexión física, el color de su piel, etc.</p>

Como se puede observar, un programa de intervención psicológica, puede mejorar la calidad de vida de los niños estigmatizados, ya que al ser diseñado de acuerdo a sus necesidades y características, se abordan ciertos temas específicos que facilitan su crecimiento personal.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados que a continuación se presenta, se hizo en base a los ejes temáticos planteados al inicio de la investigación, los cuales son los siguientes:

EJE 1. ESTIGMATIZACIÓN

La estigmatización se refiere a toda característica o atributo físico, actitudinal, social, psicológico o emocional, que al salir de las normas establecidas por la sociedad, es rechazado, señalado, etiquetado o rotulado por los demás, es decir, que el grupo social rechaza a aquellos individuos que difieren de lo que es considerado como “normal”.

Goffman (2003), alude que dichas características pueden ser: la edad, el sexo, la estatura, el peso, grupo étnico, estatus social, creencias religiosas, etc.

A continuación, se presentan las categorías que se plantearon para investigar este eje:

a) Apodos, son aquellos nombres que suelen dársele a las personas, haciendo referencia a sus características o defectos, algunos son graciosos, otros ofensivos, etc.

Desde el inicio del trabajo de campo, se observó que las niñas usaban los apodos para relacionarse con sus compañeras, refiriéndose a sus atributos

físicos, por ejemplo: “La gorda”, “La fea”, “La cuatro ojos”, etc., y a sus características emocionales, como “El periódico de la escuela”, “La chismosa del salón”, “La enojona”, etc., principalmente. Ante dichos sobrenombres, las pequeñas, respondían con enojo, tristeza y agresividad, entre otras reacciones, nunca expresando verbalmente su sentir sino golpeando o llamando a la compañera con el sobrenombre, que a esas alturas del ciclo escolar ya tenía asignado, lo que les afectaba considerablemente.

Al establecer el encuadre del taller, las pequeñas mencionaron que una de las reglas a seguir fuera respetar a los demás, por lo que, poco a poco y una vez terminado el taller, se llamaban por su nombre, dejando a un lado los apodos con los que al principio se comunicaban.

b) Discriminación, como bien mencionó Rincón (según Callejas y Piña, 2005), la discriminación consiste en actitudes y prácticas, que tienen como traducción tangible y ominosa la negación de oportunidades de desarrollo, así como de libertades y derechos esenciales, de desprecio hacia personas o grupos a quienes les ha sido asignado un estigma social.

Prestando atención a las características por las que las niñas eran discriminadas, se encontraron las siguientes: la timidez, la falta de participación, el llegar tarde a clases, el arreglo persona (precoz), el aislarse del grupo, la inseguridad, el defenderse de los demás, manchas en el rostro y la falta de prudencia. A las 8 niñas, se les daba un trato de inferioridad por contar con esas características, aislándolas, por ejemplo, al no juntarlas a la hora del recreo, al ir al baño, al momento de trabajar en equipo, etc., excluyéndolas, al no invitarlas a las fiestas de cumpleaños o negarles la oportunidad de convivir con ellas, burlándose o criticándolas con severidad, su arreglo personal, su manera de ser, por sus características físicas, etc.

A lo largo del programa, se utilizaron ejercicios y técnicas grupales para que las niñas se reconocieran a sí mismas y se aceptaran, al participar con agrado y entusiasmo, al finalizar el taller, aprendieron que sus características son únicas y diferentes a las de las demás, y que eso precisamente, es lo que las hace ser especiales, y siguiendo un poco el dicho: “Trata a los demás como quieras ser tratado”, criticaban menos, eran más tolerantes e incluían a las otras compañeras a sus juegos y actividades.

- c) Dificultades en la socialización**, las niñas tenían inconvenientes que les impedían relacionarse, integrarse y trabajar con su grupo escolar.

Al iniciar el taller, la interacción con las demás les resultaba difícil, no sabían cómo expresarse o dirigirse, que decir, como decirlo y a quien, discutían al momento de pedir un lápiz prestado, al participar en clases y al salir a la hora del recreo, entre otras cosas. Algunas se aislaban y debido a su timidez, aunque querían participar expresando su opinión, se quedaban calladas mirando fijamente a las facilitadoras para que alguna de ellas, le diera la palabra y solo así, hablar frente al grupo.

Dentro de los cambios significativos en esta área, fue que las niñas de los dos grupos se integraron, pues al ser 4 niñas de 4º “A” y 4 de 4º “B”, en la primera sesión, se sentaron separadas, se dirigían la palabra sólo entre ellas, no compartían sus cosas, etc., desde la siguiente sesión y de manera general, las niñas se relacionaban con facilidad, decían por favor y gracias, compartían sus útiles escolares y sus alimentos, se interesaban en las demás y se ofrecían a ayudarles en algunas actividades, independientemente de que fueran o no del mismo grupo.

- d) Problemas escolares**, los sujetos presentaban problemas en el ámbito académico y de conducta.

Dentro de ellos, estaba el comportamiento rebelde, contestar del mal modo a sus compañeras y a la profesora, el incumplimiento de tareas, el llegar tarde a clases y enojarse e irritarse con facilidad, entre otras cosas, podría decirse que el aprovechamiento del grupo era regular, debido en primer lugar, a los problemas de relación con sus compañeras, algunas mencionaban que les desagradaba asistir al salón, y después, por que arrastraban consigo problemas familiares, problemas visuales, de concentración y atención, entre los más importantes, estos imposibles de tratar con el programa de intervención: “Niño sin estigmas, niño feliz”.

Si bien, era poco el tiempo para que las niñas elevaran su aprovechamiento escolar y hubo quien reprobó el año, en el transcurso del taller, se observó que ponían mas empeño a la hora de realizar sus tareas, las niñas expresaban querer cumplir con sus trabajos y les preocupaba perder algunas clases, por lo que estaban en la disposición de recuperar las horas perdidas sabiendo el esfuerzo y las horas extras que ello implicaba. Una vez impartido el taller, las niñas se ocuparon y se comprometieron con sus tareas y actividades escolares y adquirieron los instrumentos necesarios para disfrutar su estancia en el salón y convivir sanamente con las demás.

Respecto a la estigmatización, el trabajo realizado por medio del programa de intervención psicológica, fue de utilidad para el grupo, ya que con cada temática se abordaron las categorías del eje, mencionadas con anterioridad. La estigmatización es un fenómeno que ha existido desde tiempos remotos y continúa haciéndose presente en la mayoría de los espacios educativos de nuestro país, de formas muy sutiles y como algo normal. Se pudiera pensar que los problemas escolares de un infante nada tienen que ver con su sobrenombre: “El gordito”, “La jirafa”, “El cuatro ojos”, “El burrito”, etc. sin embargo, a lo largo de la investigación se encontró que existe un vínculo muy estrecho entre una cosa y otra, acarreado no sólo este tipo de problemas, si no también, de personalidad, sociales, etc. De ahí la importancia del trabajo con los niños

estigmatizados, ya que dándoles las herramientas necesarias para lidiar con la situación es cómo pueden sobrellevarla y tener mejores posibilidades de desarrollo en todos los ámbitos su persona.

EJE 2. CALIDAD DE VIDA

El término calidad de vida engloba la salud física, el estado psicológico, la seguridad personal, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias personales y la relación con las características sobresalientes del entorno, de todo ser humano. Esta se puede definir como el bienestar y la satisfacción de un individuo, encaminándolo hacia una visión positiva de su entorno.

En esta investigación, el término: “Calidad de vida”, se refirió particularmente a las siguientes categorías:

a) Autoestima, partiendo de que ésta es el amor que el niño tiene por sí mismo, que surge del autoconocimiento y se origina de la autoobservación de las propias vivencias y acciones, además de las diferentes formas de juicio ajeno, según Escalante y López (2003), se observó el estado de ésta en las niñas estigmatizadas.

La autoestima de las 8 pequeñas era baja, lo que se podía observar, desde la primera sesión, en su comportamiento: inseguridad al hacer o decir algo, timidez, el deseo de llamar la atención, dificultad en reconocer sus cualidades y miedo al expresar sus ideas y sentimientos.

A lo largo del taller, al participar en las actividades y al sentirse aceptadas por su compañeras, se mostraban más seguras y menos tímidas y con mayor confianza para hablar de sí mismas, de sus experiencias, de sus

sentimientos, etc. Conforme pasaba el tiempo, se observó que participaban y se desenvolvían con más espontaneidad y libertad.

Al finalizar el programa de intervención, comprendieron la definición de autoestima, que su valía como persona la determinan ellas y no las otras personas, a discriminar los comentarios positivos de los negativos y a aceptar sus cualidades y defectos.

b) Autoconcepto, las pequeñas utilizaban palabras o conceptos erróneos para autoevaluarse en distintas áreas: físicamente mencionaban estar gordas, muy altas, de baja estatura, etc., emocionalmente, decían ser enojonas, regañonas, groseras, impertinentes, descuidadas, entre otros aspectos. Retomando sus sobrenombres, mencionaban ser como las demás las etiquetaban: chismosas, feas, antipáticas, etc.

Durante la aplicación del programa, las niñas comenzaron a rechazar los adjetivos que las demás les asignaban, expresando su desagrado y cuestionando su atribución, por ejemplo, se preguntaban si al decirles tontas realmente lo eran o que no porque alguien las llamara feas estaban feas, etc.

Concluido el taller, diferenciaron sus características reales, observando con atención, como eran y lo que les gustaría llegar a ser.

c) Eliminación de complejos, Comprendiendo el término como el conjunto ideas, emociones y tendencias, generalmente reprimidas y asociadas a experiencias del sujeto que perturban su comportamiento, como lo menciona la Encarta (2007), es como se percataron los complejos de las niñas.

Entre los complejos encontrados fueron: el seleccionar de manera muy cuidadosa los alimentos que podían comer y los que no y el miedo al

ridículo, lo que les impedía realizar actividades que pudieran disfrutar como bailar, comer o participar en clases.

A largo de las sesiones y poco a poco, las niñas se mostraron más desinhibidas respecto a las actividades o acciones que realizaban pues el clima de confianza establecido en el taller les permitió desenvolverse libremente.

Subsiguiente al programa de intervención, las niñas hacían caso omiso a los comentarios destructivos de las demás y poco a poco, se sintieron con la confianza de realizar aquellas actividades que les gustaba hacer, como bailar, opinar en clases, correr, dirigir la palabra a quien querían, entre los más importantes.

d) Imagen corporal, las niñas asumían una imagen corporal errónea de sí mismas, según su percepción, estaban llenas de defectos y la mayoría de sus características físicas les desagradaban.

El proceso de aceptación corporal fue difícil, puesto que les costaba reconocer, expresar y compartir aquellas características físicas que les agradaban de sí mismas. Algo que motivó a observar y poner atención a dichas características fue el hecho de que las demás lo hicieran.

En esta categoría, al dar fin al taller, las pequeñas fueron capaces de observarse y reconocerse: su piel, sus ojos, su cabello, su estatura, etc. Comprendieron que la integración de cada una de sus partes las hacían ser quien eran, si bien, no perfectas, si únicas y diferentes.

A lo largo del programa de intervención se observó que las actividades realizadas crearon un cambio significativo en las niñas, mejoraron el concepto de sí mismas y fueron capaces de reconocer sus virtudes y defectos, de

manera general, se vieron cambios positivos en su modo de relacionarse con los demás y consigo mismas. Dentro de la calidad de vida del ser humano, intervienen términos como la satisfacción personal, la satisfacción que una persona experimenta respecto a lo que es, a lo que piensa, a lo que hace, a ese equilibrio dentro de todas las esferas que lo conforman. Por eso, si se trabaja con niños pequeños y se les enseña a amarse, valorarse y respetarse tal y como son, si se les ayuda a superar los retos, en su adultez, seguramente, tendrán la fuerza que se necesita para cumplir sus objetivos, vivir conforme a los valores aprendidos y comprometerse con su crecimiento y bienestar personal.

Por lo tanto, a partir de los resultados encontrados, se puede afirmar que para estos sujetos, un programa de intervención psicológica mejoró su calidad de vida. En las niñas estigmatizadas, dicho programa generó cambios trascendentes en los diferentes ámbitos de su persona: el social, psicológico, físico, entre otros, encaminándolas al equilibrio y favoreciendo su desempeño escolar y el pleno desarrollo en sus actividades cotidianas. Respecto a la estigmatización, se observó que aunque eran estigmatizadas, principalmente, por aspectos actitudinales, al concluir el programa de intervención psicológica, la discriminación, el rechazo, la desacreditación, etc. disminuyó generosamente, trayendo consigo dos aspectos importantes, primeramente, que las niñas adquirieron herramientas para que el fenómeno de la estigmatización no las afectara de manera considerable permitiéndoles desenvolverse óptimamente, y finalmente, el respeto por sí mismas y por los demás.

CAPITULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN

Casas (1998), menciona que la infancia es un conjunto de características psicosociobiológicas de un sujeto en desarrollo. Dicho período comprende desde el nacimiento hasta los 12 años aproximadamente, tiempo en el que el niño se enfrenta a un sinnúmero de acontecimientos en todos los ámbitos de sí y de la sociedad en la que vive.

La infancia es una etapa importante en el desarrollo de todo individuo, ya que es aquí donde comienza a adquirir nuevos conocimientos, a tomar mayor conciencia de su proceso de desarrollo, así como adquirir herramientas, reafirmar habilidades y aprendizajes que le serán útiles en etapas posteriores de su vida.

La edad escolar como lo menciona Papalia y cols. (2005), es una etapa importante en el desarrollo del niño, ya que se presentan grandes cambios y como su nombre lo dice, se caracteriza por el ingreso del niño a la escuela, lugar donde pasará gran parte de su tiempo.

Es importante que el pequeño lleve una buena alimentación, una dieta balanceada, buenos hábitos de higiene personal y practique algún deporte, esto para contribuir a su salud y evitar enfermedades como la obesidad, por ejemplo. Al ingresar a la escuela, su juego libre es rudo y es cuando se desarrolla el sentido de la competencia, las habilidades y sus fortalezas.

En la niñez intermedia, como lo refiere Santrock (2007), el niño tiene la capacidad de hacer una autoevaluación más compleja, ya que incluye aspectos sociales, por ejemplo: describirse como católico, niño explorador, etc., compararse con otros niños, distinguir entre su yo real y su yo ideal, lo cual

permite que dichas autoevaluaciones sean más realistas.

El niño usa gran parte de su tiempo para descubrir el mundo en el que vive y a las personas que lo rodean, entablando relaciones sociales fácilmente. Cambia con frecuencia lo que le interesa y/o le parece importante y curioso respecto a su cuerpo y el de los demás, y sobre su sexualidad (sus órganos sexuales, su funcionamiento, etc.).

Una característica importante de esta edad es la tendencia de los niños y niñas a mantenerse alejados, ya que como lo mencionan Glauss y Hiebsch (1996), las diferencias y la tendencia a la separación se deben, en su mayoría, a las normas sexuales condicionadas por la sociedad, de que los niños deben jugar con los niños y las niñas con las niñas, por lo que los grupos de pares que se forman a esta edad, son generalmente del mismo sexo.

Su pensamiento lógico está más desarrollado y tiene una mejor capacidad de resolver problemas cotidianos, matemáticos, abstractos, etc., es decir, el desarrollo de su pensamiento avanza a pasos agigantados, ya que como lo menciona Piaget (citado por Pérez, 2007) el niño entra a la etapa de las operaciones concretas. El crecimiento cognoscitivo del niño da como resultado el desarrollo de conceptos más complejos sobre sí mismo, aumentando así, su comprensión y control emocional. El niño en edad escolar tiene la capacidad cognoscitiva de formar autoconceptos amplios e incluyentes que integran diferentes aspectos del yo, según lo menciona Harter, (citado por Papalia y cols., 2005), es por ello que puede hacer descripciones verbales más detalladas y equilibradas de sí mismo.

Conforme crece, desarrolla su juicio moral y adquiere el sentido de justicia. Aprende a guiarse conforme a las reglas de cultura del lugar en donde vive y juzga sus actos y los de los demás, como buenos o malos. Sabe que si

obedece lo más seguro será un premio y por el contrario, si su conducta no es aceptable, recibirá un castigo.

En la escuela, es favorable desenvolverse en un clima de confianza y aceptación grupal, de respeto mutuo y escucha activa, pues ésta marca el punto en el que el niño empieza a desprenderse, poco a poco, de los padres y hermanos y comienza a socializar con sus pares.

El niño comprende que ahora, tiene nuevos derechos pero también nuevas obligaciones. Si se une a un grupo y logra sentirse pertenecido, adquirirá un sentido de autosuficiencia y la capacidad de valorarse.

McGoman (citado por Yelon y Weinstein, 1998), refiere que cuando los niños se sienten diferenciados de sus compañeros, por características personales como ser bajitos, altos, gordos o delgados, etc., pueden llegar a desarrollar una autoimagen negativa, ya que a esta edad los niños son más susceptibles a la opinión de los demás y es cuando los prejuicios comienzan a hacer su aparición. Los niños víctimas de burlas, críticas, rechazo, etc., desarrollan diferentes conductas, como hiperactividad, aislamiento, timidez, inseguridad, etc.

La infancia es una etapa importante en la vida de cada individuo, pues en cada una de sus áreas se desarrollarán distintas características, las cuales, permitirán que el niño adquiera las herramientas necesarias para continuar con su desarrollo. Por ello, es vital brindarle el amor, la confianza y recursos necesarios, para que desde esta edad tome conciencia de la importancia que tiene como persona y aprenda a respetar a los demás y así mismo, de tal manera que pueda desarrollarse plenamente y disfrutar de la vida.

Por otro lado, la estigmatización es un fenómeno que se ha presentado a lo largo de la historia, teniendo diferentes usos y ejerciéndose sobre distintas

personas, siempre con una misma connotación, es decir, que desde tiempos remotos dicho término se ha empleado para desacreditar, desprestigiar, excluir o rechazar a todo individuo que posea características diferentes de los demás, por ejemplo: grupo étnico al que pertenece, edad, estatura, complexión, status económico, etc.

La estigmatización puede manifestarse de diferentes maneras, como ya se ha mencionado, algunas de ellas pueden ser: la etiquetación, los apodos, el rechazo y la discriminación, esta última, desde la perspectiva de Allport (citado por Smith y cols., 2008), es una forma de limitar o negar la igualdad de trato hacia ciertos individuos o grupos sociales.

A medida que un individuo sea expuesto a experiencias de discriminación, sea violentado en sus derechos humanos, se limiten su aspiraciones y se atente en contra de su desarrollo social y psicológico, se deteriorará su calidad de vida.

Callejas y Piña (2005) mencionan que otras implicaciones ante el hecho de poseer un estigma, son las siguientes: dificultades en la socialización, problemas escolares, de personalidad, en la autoestima, el autoconcepto, etc.

Socialmente se tiende a etiquetar a las personas de acuerdo a sus características personales; Rodríguez, y cols., (2002), manejan que la etiquetación distorsiona las percepciones de los otros, y acarrea dos importantes consecuencias, estas son: que las etiquetas pasen inadvertidas si no concuerdan con la conducta o bien, que esta se adecue a la etiqueta y las conductas compatibles con ésta sean llevadas a cabo consiente o inconscientemente, reaccionando así de la manera en la que se espera que reaccione.

Esta investigación tuvo como objetivo mejorar la calidad de vida de los niños estigmatizados, por medio del desarrollo y la aplicación de un programa de

intervención psicológica, titulado “Niño sin estigmas, niño feliz”. Para lo cual se trabajó con 8 niñas de 4º grado de primaria de un colegio particular.

Por lo tanto, un programa de intervención psicológica es una metodología que implica un conjunto organizado de acciones humanas, decisiones y recursos, cuya finalidad es transformar la realidad, dando solución a los problemas que se presentan de manera individual, grupal o comunitaria, generando los cambios necesarios para que se integren a en la sociedad y pueda desarrollarse plenamente.

Para esta investigación se diseñó y aplicó un programa de intervención psicológica, por considerarse una metodología útil para generar cambios en la realidad de las niñas estigmatizadas, a fin de mejorar su calidad de vida. Por ello cada una de las actividades diseñadas fue planeada en base a las necesidades y características de las niñas y de los objetivos que se deseaban alcanzar.

Como ya se mencionó, el programa de intervención psicológica, se aplicó a una muestra de 8 niñas entre los 9 y 10 años, las cuales se encuentran en la etapa de la edad escolar o infancia intermedia, que de acuerdo Papalia y col. (2005), dicha etapa comprende de los 6 a los 11 ó 12 años, en este estadio, el niño amplía su contacto con la sociedad y se inserta en el estudio, cuya actividad es fundamental en dicha etapa.

Éste constó de 5 sesiones de dos horas cada una, en las que se abordaron los siguientes temas: autoestima, manejo de emociones, autoconcepto, imagen corporal, eliminación de complejos y orientación al logro. En cada tema se dio una pequeña definición y se trabajó a través de diversas actividades didácticas y vivenciales.

Antes del programa “Niño sin estigmas, niño feliz”, la mayoría de las niñas presentaba una baja autoestima, la cual de acuerdo con la tabla comparativa de la autoestima (Tabla 1) de Escalante y López (2003), se caracteriza por las siguientes actitudes: el individuo maneja su agresividad destructivamente, lastimándose y lastimando a los demás, desconoce sus derechos, obligaciones y necesidades, no acepta que comete errores o se culpa y no aprende de ellos, se siente amenazado, se defiende constantemente, amenaza a los demás y no conoce sus sentimientos pues los reprime o deforma, etc.

Por ejemplo, a las niñas les desagradaba alguna parte de su cuerpo, pocas veces se sentían felices, no creían poder lograr todo lo que se proponían, casi no jugaban con otras niñas en el recreo, la mayoría no sabía cómo expresar sus sentimientos, se mostraban susceptibles a los comentarios o agresiones de las demás, generalmente no se llamaban por su nombre y no sabían cómo dirigirse ante las demás, en situaciones tan sencillas como pedir un lápiz amablemente. Las niñas se sentían poco apreciadas, eran agresivas o se aislaban del grupo, tenían una imagen errónea de sí mismas, además de tener dificultades para reconocer sus cualidades, recibir algún halago, entre otras cosas.

A lo largo del programa, se fueron observando cambios progresivos en las niñas, de tal manera que al finalizar las sesiones, se permitían realizar actividades que antes no realizaban por pena o por temor a los comentarios negativos de sus compañeras, aprendieron a identificar y expresar sus sentimientos, ya se dirigían unas a otras por su nombre, quienes se mostraban tímidas participaban con más confianza, entre ellas se daban consejos, fueron capaces de reconocer sus cualidades y defectos, de aceptar y dirigir cumplidos, de reconocer las características personales que las hacían únicas y diferentes de las demás, asistían a más fiestas que antes, criticaban menos y eran más tolerantes, se defendían de las agresiones sin agredir a las otras niñas y se preocupaban más por sus tareas escolares, mejoró el concepto que tenían de sí mismas, lo cual fue un indicador de que su autoestima estaba mejorando.

Cuando la persona tiene una buena autoestima, de acuerdo con la tabla comparativa de la autoestima (Tabla 1) de Escalante y López (2003), realiza sus actividades con satisfacción, hace las cosas bien, aprende mejor, se gusta así misma, se aprecia y respeta al igual que a los demás, tiene confianza en sí misma, conoce, respeta y expresa sus sentimientos y permite que lo hagan los demás, conoce sus derechos, obligaciones y necesidades, los defiende y desarrolla, manejando su agresividad sin hostilidad y sin lastimar a los demás.

La autoestima no fue lo único que mejoró, también se apreciaron cambios en su autoconcepto, imagen corporal, en la expresión de sentimientos, etc. Al generarse cambios en estos aspectos, por consecuencia, se eliminaron complejos, mejoraron sus relaciones sociales, disminuyó la discriminación y ponían más atención a sus tareas escolares.

Otros de los problemas escolares que se observaron fueron: dificultades en la atención y concentración de las niñas; problemas visuales, que al no ser tratados afectaban en el aprendizaje de las pequeñas; problemas en la dinámica familiar, como el abandono y descuido de los padres, dificultades en la pareja, entre otros, dichos problemas no pudieron ser abordados en el programa de intervención, debido a que fue diseñado, principalmente, para trabajar la estigmatización.

El programa de intervención como ya se mencionó generó cambios en los niñas, y puede ser utilizado para resolver otras problemáticas, siempre y cuando se elabore de acuerdo a las características y necesidades de los sujetos y en base a los cambios que se deseen generar.

Al analizar los resultados y en base a todo lo que se a mencionado anteriormente, se puede concluir que un programa de intervención psicológica ayuda a mejorar la calidad de vida de los niños estigmatizados, porque cada

una de las actividades del programa de intervención fue diseñado de acuerdo a las características y necesidades de las niñas.

Un programa puede generar cambios, pero además del programa se requiere que las personas involucradas en el desarrollo y educación del niño, le brinden la confianza, el amor, la seguridad y estén al pendiente de sus necesidades, pues la relación que mantiene con los demás, contribuyen al desarrollo de su personalidad y si la relación que mantiene con quienes le rodean, pero sobretodo con aquellas personas que son importantes para él y con quienes convive cotidianamente, no es buena, el niño desarrollará una pobre autoestima y será más susceptible a los comentarios de los demás, por el contrario si el contacto que establece con los demás es bueno, desarrollará una mejor autoestima, establecerá mejores relaciones interpersonales y se desenvolverá con mayor confianza.

No se puede negar la existencia de la estigmatización, ya que es un problema que se presenta en los educandos de una manera sutil y silenciosa, que afecta intensamente al individuo estigmatizado, dejando marcas, estragos y heridas profundas difíciles de sanar, así como problemas en la socialización, lo cual trae como consecuencia, que su calidad de vida se vea deteriorada.

Se sabe que los niños y en general todas las personas tienden a poner apodos, a etiquetar y en ocasiones a discriminar, pero no se tiene conciencia de que todo ello puede dejar una marca en la persona a quien se le atribuye, y por tanto no se ve como un problema en sí, sin embargo, la estigmatización es un problema real, que afecta el desarrollo de la persona que lo posee, deteriora sus relaciones sociales y afecta diferentes áreas de su vida, disminuyendo así su calidad de vida.

La estigmatización y sus múltiples formas de manifestación, pueden presentarse en individuos de todas las edades, sin embargo, tiene un mayor

impacto en el niño, pues éste se encuentra en pleno desarrollo, además de ser más susceptible a cualquier tipo de comentarios, pues su pensamiento aún no es del todo abstracto y no tiene formado totalmente un criterio propio.

No se puede proteger al niño de los comentarios negativos, de los apodos, o del rechazo de los demás, pero si se le pueden brindar herramientas para que aprenda a manejar dichas situaciones, de tal manera éstas no repercutan en su autoconcepto, desenvolvimiento y en su interacción social.

Una manera de brindarle herramientas, es fortaleciendo su autoestima, su autoconcepto y la imagen que tiene de sí mismo, enseñándolo a identificar y expresar sus sentimientos y emociones, a respetarse y respetar a los demás, enseñarle que si bien no todas las personas le agradarán, ello no significa que deba ofenderlas o agredirlas, que al expresarse y desenvolverse puede hacerlo sin temor a ser rechazado o reprendido.

La estigmatización se puede presentar en diferentes ambientes, es decir en la familia, en la calle, en la escuela, etc. En esta investigación se abordó principalmente la estigmatización que se da en el ámbito escolar, por ser uno de los lugares donde el pequeño pasa la mayor parte del tiempo.

Si el niño no se siente acogido y aceptado en la escuela, ya sea por sus compañeros o maestros, disfrutará menos de su estancia en el aula, por tanto, se puede ver afectado su desempeño académico y la interacción con sus compañeros, por ello es importante que los involucrados en su desarrollo, sepan cómo manejar la situación, hacer que su estancia en la escuela sea agradable, para no bloquear o entorpecer sus áreas de desarrollo y oportunidad, para que el niño se sienta seguro y confiado de que puede expresarse libremente y que siempre será acogido tal y como es.

La estigmatización infantil no es un tema conocido como tal, pues no se encontró material en relación a dicho tema, sin embargo, existe bajo diversas características, mencionadas a lo largo de éste estudio. Padres de familia y profesores deben conocer e informarse sobre dicho problema, para que en el momento que se presente o identifiquen que alguno de sus hijos, en el caso de los padres, o alumno, en el caso de los maestros es estigmatizado, sepan que hacer y ayuden al pequeño a enfrentar dicha problemática, brindándole el apoyo, comprensión y atención que requiere, además de contribuir en el desarrollo de valores que promuevan la tolerancia y el respeto por los demás.

2. CONCLUSIONES

La infancia intermedia o edad escolar abarca desde los 6 años hasta los 12 años de edad, es cuando el niño comienza, poco a poco, a alejarse de los padres, a relacionarse con sus pares y a buscar independencia, es decir, a medida que pasa el tiempo, se vuelve más autónomo y cambia de intereses, ahora tiene mayor interés por los deportes y el juego organizado, lo cual le permitirá desarrollar el sentido de competencia y sus habilidades.

Con su inserción a la escuela, se abren sus horizontes y deja de ser el niño de familia para convertirse en estudiante, adquiere nuevos conocimientos, habilidades, otra forma de pensar y de ver el mundo y también, pequeñas responsabilidades, por ejemplo, realizar la tarea, juntar sus juguetes, levantar su plato, etc.

La estancia en la escuela será importante para el niño, ya que las relaciones que establezca con sus profesores y compañeros influirán también en el desarrollo de su personalidad y autoconcepto, por otra parte, si el pequeño disfruta de su estancia en la escuela es más probable que tenga un mejor desempeño.

En esta etapa será importante su alimentación para que su desarrollo físico y mental sea óptimo, además de prevenir enfermedades como la obesidad y la desnutrición, entre otras.

Con el paso del tiempo, se desarrolla en sus distintas áreas: la social, se relaciona con mayor facilidad con las personas de su mismo sexo, participa en actividades escolares, como bailes, actos cívicos, etc., convive con un grupo mayor de personas, etc.; de personalidad, se desarrolla poco a poco su autoconcepto, la imagen corporal que tienen de sí mismo, se establece su autoestima, etc.; la sexual, ya que el niño llega a sentir curiosidad por temas

relacionados con la reproducción y en el caso de las niñas ya han recibido información respecto a la menstruación y en algunas ya apareció menarca; la moral, se desarrolla el sentido de justicia y su juicio moral, el concepto del bien y del mal, sigue reglas y normas, etc., entre otras cosas.

Dependiendo si es hombre o mujer, adquiere ciertas costumbres, realiza ciertas conductas y tiene creencias en particular, pues cada sociedad establece las normas y reglas que un individuo debe seguir de acuerdo a su sexo. Por ejemplo, en el caso de los niños sus juegos y deportes son más rudos, las niñas por su parte, se preocupan más por su apariencia física.

En ésta etapa la rivalidad entre niños y niñas es muy marcada, por lo que los grupos de pares formados a ésta edad serán generalmente del mismo sexo y es muy raro ver que los niños jueguen con las niñas.

La relación que establece con su entorno y con las personas que lo rodean: sus padres, hermanos, maestros, amigos, etc. son de vital importancia para su crecimiento, pues es con el trato directo con los demás, como forma su autoconcepto y se va definiendo su personalidad. Si la relación que mantiene con su entorno es buena, el niño forjará una imagen positiva de sí mismo, tendrá autoconfianza, creerá que es merecedor de amor, se sentirá aceptado, entre otras cosas, por el contrario, si la relación es deficiente y como en esta edad se desarrollan los prejuicios y el pequeño es más susceptible, vivirá inseguro, con baja autoestima, quizá deprimido, rechazado, aislado, etc. en consecuencia, sus relaciones sociales de verán deterioradas.

Por lo anterior, que surgió el interés de trabajar con niños estigmatizados, ya que la estigmatización es uno de los problemas más antiguos que afectan a la sociedad y a la persona de manera significativa.

Se dice que el niño está estigmatizado, cuando es constantemente rechazado, cuando las exigencias de su entorno, de las relaciones interpersonales, las reglas de comportamiento, los apodos y las actitudes de los demás amenazan su seguridad y autoestima.

Fue gracias a lo investigado a lo largo del trabajo, como se entendió ampliamente el fenómeno de la estigmatización. Conocer las teorías y los puntos de vista de diversos autores, fue el punto de partida para la realización del proyecto, primeramente, adentrándose a la infancia, una de las etapas más importantes en el desarrollo de todo individuo, donde se comprende la complejidad del mundo en el que se vive y posteriormente, entender que el término estigma, se concibe como una característica que desacredita considerablemente a una persona ante las demás y que esta se puede manifestar de diferentes formas, ya sea por medio de apodos, burlas, discriminación, etiquetación, exclusión, etc.

La sociedad espera que sus niños obtengan aprendizajes valiosos y se adapten a las reglas por las que se rige, por ello es importante que los involucrados en el desarrollo del niño sepan cómo manejar las situaciones de conflicto en la vida del menor, con acciones como la promoción de los valores: el respeto, la tolerancia, el amor, la aceptación por sí mismos y por lo demás, entre otras cosas.

En el caso de la estigmatización, los padres, maestros, hermanos, y en general, las personas más importantes en la vida del pequeño, deben estar al pendiente de sus necesidades primordiales, necesidades físicas, psicológicas, de protección, etc., para contribuir a la satisfacción del pequeño, para que con el paso del tiempo, adquiera las herramientas necesarias para usarlas en su beneficio presente y futuro, siempre cuidando no llegar a los extremos, los padres deben estar al pendiente de las necesidades de su hijo sin confundir el cuidado con la sobreprotección.

Cuando el niño se siente acogido, amado, y se le brinda todo lo necesario para su desarrollo, puede establecer relaciones más sanas y por tanto será capaz de enfrentar cualquier problemática que se le presente ya que tiene confianza en si mismo y por tanto se sentirá más competente.

Para diseñar el programa de intervención psicológica, como se mencionó con anterioridad, se utilizó el tipo de programa personal, ya que se diseñó según las aptitudes y características del grupo de trabajo (edad, sexo, grado escolar, etc.) y de desarrollo, porque con él, se promovió el desarrollo integral y fortalecimiento personal de sus miembros, a fin de mejorar su calidad de vida.

Cumpliendo así cada uno de los objetivos y obteniendo beneficios con la aplicación de dicho programa, algunos de los beneficios fueron: las niñas mejoraron su autoestima, aprendieron a respetarse, manifestar sus emociones, participar con más confianza, reconocer las cosas que les agradan y desagradan de su persona y de su cuerpo, reconocer las habilidades que tienen más desarrolladas y las que aún no han desarrollado, etc.

Se comprobó que la aplicación de un programa de intervención psicológica genera resultados positivos en la vida del individuo, en este caso el programa: "Niño si estigmas, niño feliz", permitió que dichos resultados se observaran, ultimando que en dicho grupo se estigmatizaba, sobre todo, por aspectos actitudinales, más que por cuestiones físicas, religiosas, sociales, etc. Ya que la investigación tiene fundamentos biopsicosociales, emocionales, conceptuales y metodológicos, se cree que el programa de intervención psicológica puede ser utilizado en cualquier otro espacio educativo, primero, adaptándolo a la problemática que se quisiera resolver, y posteriormente, a las características y necesidades del grupo con el que se desee trabajar.

Es importante mencionar que los resultados obtenidos en la investigación no se pueden generalizar, pues, sólo aplican para la población en la que fue aplicada, pues aunque la estigmatización puede darse en cualquier espacio, ya sea social, familiar o educativo, cada institución y población cuenta con características particulares y la manera en cómo se manifiesta dicho problema es variado.

Los profesores y padres de familia deben tener conocimiento sobre la estigmatización, para que sepan identificar cuando este se manifieste en ámbito familiar o escolar, de tal manera que le proporcionen al niño la atención adecuada, sepan que hacer y como apoyar al niño.

La estigmatización infantil es un problema que tiene que ser atendido, pues no se puede seguir pretendiendo que no existe. No se puede proteger al niño del rechazo, burlas o apodos de los demás, pero si desde casa se le brinda lo necesario para que desarrolle una sana autoestima, los comentarios de los demás tendrán menor impacto en su persona.

Si los niños son más felices, se desarrollan sanamente y se sienten productivos según las actividades de su edad, tendrán más posibilidades de aprovechar sus conocimientos y aprendizajes óptimamente, crecerán con mayor confianza en sí mismos, con menos patologías, con grande satisfacción por su existencia y por ende, con una mayor calidad de vida.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

1. LIMITACIONES

Las limitaciones que se encontraron al realizar la presente investigación, fueron las siguientes:

El taller se constó de 5 sesiones, de dos horas cada una, sumando un total de 10 hrs. de trabajo con las pequeñas, si bien se realizó de acuerdo a sus necesidades y características y se observaron los resultados favorables mencionados con anterioridad, se cree, que con más horas de trabajo estos resultados se intensificarían.

Cabe mencionar, que los resultados del trabajo son únicamente para estos sujetos, es decir, que de ninguna manera pueden generalizarse, sin embargo, y como ya se mencionó, al modificar las actividades a realizar dependiendo de la problemática que se quiera trabajar, se cree, se obtendrán también resultados favorables.

A lo largo del trabajo, la institución fue de gran apoyo: la Directora de la Escuela, las Profesoras del los grupos y el personal de Departamento Psicopedagógico, facilitaron los espacios, los horarios, etc. para que la investigación pudiera llevarse a cabo de principio a fin, sin embargo, una de las limitantes fue la falta de apoyo de los padres, que recelosos ante el trabajo, no apoyaron a sus hijas durante su participación en el taller.

Otra de las limitantes de la investigación, fue que el bajo aprovechamiento y el pobre desempeño escolar de algunas pequeñas, se debía principalmente a problemas visuales, de atención y concentración, dado que dichas problemáticas no estaban contempladas en los objetivos de taller, no se

trabajaron, ya que estas situaciones requieren de atención profesional y personalizada, para el óptimo desarrollo del niño.

Aunque el término estigmatización existe como tal, son pocos los autores y la teoría que vinculan el tema con la infancia, por lo que se tuvo que complementar la parte teórica de la investigación con otras definiciones como: etiquetación, discriminación, exclusión, etc.

Una de las variables que no se pudo controlar fue el tiempo de las niñas y sus padres fuera de la escuela, pues las faltas por enfermedad u otras situaciones, influyeron en su estancia dentro del taller, alterando las actividades planeadas y su participación en el mismo.

Si bien, la institución asignó un lugar de trabajo, en una ocasión fue imposible trabajar allí, por lo que la sesión se realizó en otro espacio, contaminando su desarrollo, pues había gente externa al grupo, que interrumpía el trabajo, entrando y saliendo del lugar, hablando en voz alta, escuchando lo que las niñas expresaban, etc.

2. SUGERENCIAS

Las sugerencias que se pueden aportar al trabajo para futuras investigaciones, son:

Se recomienda que la aplicación del programa se lleve a cabo al iniciar el ciclo escolar, así los resultados obtenidos influirán en la convivencia y ambiente del grupo a lo largo del año, ya que se habrá tenido el tiempo suficiente para alargar el taller, abarcando otras necesidades de los niños.

Se piensa que sería importante, una vez aplicado el programa de intervención, llevar un seguimientos de los casos de los sujetos con los que se trabajó, para obtener obteniendo más resultados favorables.

En la aplicación de programas posteriores y similares a este, se aconseja, que además de trabajar con los sujetos estigmatizados, se trabaje con el total del grupo, es decir, integrarlos a actividades o técnicas, cuidando no contaminar el trabajo que se realiza con el grupo base, resultaría favorable para elevar la calidad de sus relaciones y el clima grupal.

El involucramiento de los padres sería un factor importante, pues su apoyo ayudaría a que los niños reafirmaran los conocimientos aprendidos, además de sentirse seguros, confiados y aceptados tal y como son.

Se sugiere que el Departamento Psicopedagógico de la institución, brinde el apoyo necesario, a aquellas niñas que atraviesan por problemas familiares, como la desintegración familiar, relaciones conflictivas entre los padres o hermanos, etc. para que se brinde la atención oportuna y se ayude al pequeño o a la familia a resolver su problemática.

REFERENCIAS

ACEVEDO, V., PÉREZ, V. (2002). Efectos de la aplicación de un programa con enfoque humanista en el concepto de sí mismo en un grupo de niños. Tesis de licenciatura en psicología. México: UNLA.

ALHAMA PSICÓLOGOS, S.L.L. (2008). Problemas escolares. España. Disponible en: www.alhamapsicologos.com/escolar.html

AMERICAN ACADEMY OF CHILD & ADOLESCENT PSYCHIATRY (2008). El ingreso del niño a la escuela. Disponible en: <http://www.aacap.org/page.ww?section=Informacion+para+la+Familia&name=Comienzo+de+la+Asistencia+a+la+Escuela+No.+82>

Apodo. ("Enciclopedia Microsoft Encarta", 2007).

BAILE, J.L. (2002). Diseño, construcción y validación de una escala de insatisfacción corporal para adolescentes. España. Disponible en: http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n002/baile_ayensa.htm

BALCÁZAR, P., GONZÁLEZ-ARRATIA, N.I., GURROLA, G. M., MERCADO, A., y MOYSÉN, A. (2002). Antología de investigación cualitativa. México: UAEM.

BAROCIO, R. (2004). Disciplina con amor. México: Pax México.

BARON, R.A., DONN, B. (2005). Psicología social. España: Pearson Prentice Hall.

BISCHOF, L.J. (2007). Interpretación de las etapas de la personalidad. Enfoque de poder explicativo y capacidad predictiva. México: Trillas.

BONILLA, M.P., GARCIA, G. (2002). La perspectiva cualitativa en el quehacer social. México: CADEC.

BRANDEN, N. (1999). Los seis pilares de la autoestima. México: Paidós.

BRANDEN, N. (2001). El poder de la autoestima. Como potenciar este importante recurso psicológico. México: Paidós.

BUELA, G., FERNÁNDEZ, L., CARRASCO, T.J. (1997). Psicología preventiva. Avances recientes en técnicas y programas de prevención. Madrid: Pirámide.

CALLEJAS, L., PIÑA, C. (2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. UAM – A. México (21), 134. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/325/32513409.pdf>

CAMPUZANO, S. (2007). Evaluación de resultados de un programa de intervención contra la estigmatización de los niños de 4º grado en educación primaria, del Instituto Cultural Paideia, en el ciclo escolar 2006-2007. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México: Instituto Cultural Paideia, S.C.

CASAS, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. España: Paidós

CASTRO, I., MORENO, L.Z. (2004). Manual de aplicación de estilo para la redacción de trabajos académicos "American Psychological Association". México: UNLA.

COHEM, H.D. (2003). Cómo aprenden los niños. México: Fondo de Cultura Económica.

Complejo. ("Enciclopedia Microsoft Encarta", 2007).

CORKILLE, D.B. (1996). El niño feliz. Su clave psicológica. España: Gedisa.

DICAPRIO, N.S. (1980). Teorías de la personalidad. México: McGraw-Hill.

ESCALANTE, F., LÓPEZ, R. (2003). Enciclopedia: comportamientos preocupantes en niños y adolescentes. México: Asesor psicopedagógico.

FOUCAULT, M. (1979). Historia de la locura en la época clásica. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.

GARCÍA, C. (2002). El cuestionario. Recomendaciones para el diseño de un cuestionario. México: Limusa.

GESELL, A., IIG, L.F., BATES, L. (1998). El niño de 5 a 10 años. España: Paidós.

GIDDENS, A. (1997). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península.

GLAUSS, G., HIEBSCH, H. (1996). Psicología del niño escolar. México: Grijalbo.

GOFFMAN, E. (2003). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

GONZÁLEZ, R. (2003). La discriminación nuestra de cada día. México. Disponible en: <http://www.cimacnoticias.com/noticias/03ago/s03080503.html>

GOODNOW, J. (1983). El dibujo infantil. Madrid: Ediciones Morata.

- GRISEZ, J. (1997). Métodos de la psicología social. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1970). Teoría de la moralidad. Barcelona: Taurus. Disponible en: <http://www.comminit.com/en/node/149902/37>
- HERNÁNDEZ, G. (2002). El Desempeño escolar en niños de tercero de primaria en una escuela tradicional y una escuela activa. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología. México: UVAQ.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- IBARRA, L.M. (1999). Aprende mejor con gimnasia cerebral. México: Garnik.
- INEGI (2005). Censo de población y vivienda 2005. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.aspx?5=est&c=10215>
- Infancia. ("Enciclopedia Microsoft Encarta", 2007).
- JACKSON, W. (2001). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- LEFRANÇOIS R.G. (2000). Acerca de los niños. Una introducción al desarrollo del niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- MAIER, H. (1989). Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Argentina: Amorrout.
- MARTÍNEZ, M. C. (1996). Analisis psicosocial del prejuicio. España: Síntesis.
- MOLINA Y VEDIA, S. (2006). Sobre la infancia: pensamientos y reflexiones. México: UNAM.
- MOLINA, S. (2006). Sobre la infancia: Acercamientos y reflexiones. México: UNAM.
- MOSCOVICI, S. (1986). Psicología social II. España: Paidós.
- NAVARRO, R. (1999). Las emociones en el cuerpo. Como afectan nuestro carácter y cómo sanarlas. México: Pax México.
- PALOMO, A.M. (1989). Teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=117615&orden=64119-
- PAPALIA, E.D., WENDKOS, S., DUSKIN, R. (2005). Desarrollo Humano México: McGraw-Hill.

PEREZ, O.M. (2007). Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky. Disponible en: <http://www.formacionadolescente.com.mx/documentos/A4-B2-1-Las%20teori0as%20de%20Piaget%20y%20de%20Vigotsky.pdf>

PIAGET, J., INHELDER, B. (1984). Psicología del niño. Madrid. Morata.

PICK, S. (2002). Cómo investigar en ciencias sociales. México: Trillas.

PORTILLO, C. (2005). Teoría de la moralidad. Disponible en: http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html

RESINES, R. (2008). Autoconcepto. Disponible en: <http://www.xtec.es/~cciscart/annexos/autoconcepte2.htm>

RIQUER, F., ETERNOD, M. (1998). Estadística de la infancia en México. Estadística de la infancia en Mexico. Mexico: Publicado por Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

RODRIGUES, A., ASSMAR, E., JABLONSKI, B. (2002). Psicología social. México: Trillas.

RUBIO, M.J., MONTEOS, S. (2002). La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención. Madrid: CCS.

SALVADOR, A. (2000). Conocer al niño a través del dibujo. México: Alfaomega Grupo Editor S.A. de C.V.

SÁNCHEZ, S. (Comp.) (2007). La intervención educativa, una alternativa metodológica para la reducción de problemas y evaluación de resultados. Un primer acercamiento. México: UAEM.

SÁNCHEZ-PRIMO, G. (2003). Manual de intervención psicológica prequirúrgica y posquirúrgica en niños del hospital infantil "Eva Sámano de López Mateos". Tesina de Licenciatura en Psicología. México: UVAQ.

SANTROCK, J.W. (2007). Desarrollo infantil. México: McGraw-Hill.

SHAPIRO, E. (2002). La salud emocional de los niños. Como los padres pueden evitar los problemas emocionales de sus hijos antes de que se desarrollen. Madrid: EDAF.

SIERRA, R. (2001). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: Parafino.

SMITH, V., MORENO, M., ROMÁN, M., KIRSCHAMN, D., ACUÑA, M., VÍQUEZ, S. (2008). Discriminación social, consecuencias psicológicas y estrategias de afrontamiento en miembros de grupos sociales estigmatizados. Disponible en: www.liberacion.org/Joomla/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=83-

STEVENS, J.O. (1996). El darse cuenta. España: Cuatro vientos.

TORRES, V. (2002). Autoestima y alto rendimiento escolar, en los niños que participan en el proyecto CAS, de Morelia, Michoacán. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNLA.

VERÓN, S. (2005). La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión. Buenos Aires: Novedades Educativas.

YELON L.S., WEINSTEIN, W.G (1998). La psicología en el aula. México: Trillas.

ANEXO 1. GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CAMPUZANO PARA ALUMNOS ESTIGMATIZADOS

Criterios de observación:

1. Características físicas y/o emocionales del niño.
2. Autoestima.
3. Actitud del niño estigmatizado.
4. Aceptación en el grupo.
5. Recibimiento de agresiones (sobrenombres, burlas, etc.).

ANEXO 2. CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO DE CAMPUZANO

Nombre del alumno: _____

Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____

Grado y grupo: _____

Contesta con honestidad y cuidado para que la información sea verdadera y útil.

1. ¿Tienes hermanos (as), cuántos?

2. ¿Con quién vives?

3. ¿Con quién pasas toda la tarde y qué actividades realizas?

4. ¿Tus seres queridos te llaman por tu nombre o con algún apodo? Si te dicen un apodo, menciona si te gusta o no y por qué.

5. ¿Cuántos amigos (as) tienes?

6. ¿Con quién juegas durante el recreo o con quién convives más en el salón de clases?

7. ¿Tienes algún apodo o tus compañeros te llaman de alguna manera especial? Si te dicen de alguna forma, menciona si te gusta o no y por qué.

8. ¿Qué te gusta de la escuela?

9. ¿Qué no te gusta de la escuela?

10. ¿Qué te gusta de tu maestra?

11. ¿Qué no te gusta de tu maestra?

12. ¿Qué te gusta de tus compañeros o amigos?

13. ¿Qué no te gusta de tus compañeros o amigos?

14. ¿Tienes algún problema con tus compañeros o amigos, alguien te molesta y por qué?

15. ¿Qué problemas tienes en clase o con tu maestra?

16. ¿Cómo consideras que son tus calificaciones: excelentes, buenas, regulares, malas?

17. ¿Qué materia te cuesta más trabajos?

18. ¿Estás contento con tus calificaciones? Si o no y por qué.

19. ¿Tus padres aceptan todo lo que haces? Si no aceptan algo, dinos que.

20. ¿Eres feliz con la vida que llevas o que te gustaría cambiar de tu familia, con tu escuela, con tu maestra y con tus compañeros?

ANEXO 3. ENTREVISTA PARA PROFESORES DE CAMPUZANO

Preguntas planteadas:

1. ¿Qué resultados académicos ha tenido el (la) niño (a) durante el ciclo escolar?

2. ¿Qué aspectos ajenos a la escuela conoce del niño (a) que indiquen que se siente aceptado o no aceptado en su hogar?

3. ¿Qué problemáticas presenta el (la) niño (a), cuando está dentro o fuera del salón de clases?

4. ¿Cuál es la reacción del niño (a) cuando recibe alguna o agresión por parte de sus compañeros?

5. ¿Considera que el (la) niño (a) necesita de algún tipo de ayuda en la institución, para que cambie su actitud o resuelva ciertas problemáticas que posee? En caso de afirmación, por qué.

6. ¿Sabe usted qué actitud tomar hacia el (la) niño (a) o qué trato brindarle cuando éste (a) presenta alguna problemática? En caso de afirmación, cómo.

ANEXO 4. CUESTIONARIO PARA NIÑOS ESTIGMATIZADOS

El siguiente cuestionario tiene por objeto conocer lo que haces, lo que piensas, lo que sientes y lo que necesitas para que podamos ayudarte a resolver tus problemas, si los tienes, haciéndote sentir feliz en esta escuela. No te preocupes, todo lo que expreses aquí nadie lo sabrá por qué no colocarás tu nombre, es anónimo.

Se te pide contestar sobre una escala del número 1 al 5, según la respuesta con la que más te identifiques. Sólo tacha una respuesta.

1. Nunca
2. Rara vez
3. Algunas veces
4. Casi siempre
5. Siempre

	PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1	Algún aspecto de mi cuerpo me desagrada					
2	Asisto a fiestas con mis amigos o amigas					
3	Me siento enojado cuando los demás me critican					
4	Me siento feliz					
5	Creo que puedo lograr lo que me propongo					
6	Me siento agusto con el trato que me da mi profesor					
7	Desayuno o juego con alguien a la hora del recreo					
8	Creo que puedo sobresalir en alguna actividad					
9	Me siento triste cuando los demás me critican					
10	Puedo cumplir mis metas					
11	Disfruto de mi estancia en la escuela					
12	Me siento solo o sola dentro de la escuela					
13	Evito a las personas por miedo a que me rechacen					
14	Me gusta asistir a la escuela					
15	Expreso mis sentimientos a los demás					
16	Me da miedo relacionarme con otros niños					
17	Me siento agusto como soy					
18	Me siento seguro de mi					
19	Tengo la confianza de preguntarle a mi profesor cuando tengo dudas sobre algún tema					
20	Recibo palabras ofensivas de los demás en la escuela					
21	Mi profesor me trata con respeto					
22	Reconozco mis logros					
23	Mis compañeros de clase me tratan con respeto					
24	Siento que los demás me aceptan como soy					

ANEXO 5. GUÍA PARA CHARLA: “LA AUTOESTIMA”

La Autoestima es el amor que tenemos por nosotros mismos, surge del conocimiento que tenemos de nosotros, de cómo nos vemos, de nuestras acciones, de nuestras vivencias y de cómo nos ven los demás. Es el resultado de la imagen que tenemos de nosotros mismos.

Nuestra autoestima se comienza a formar desde que tenemos 5 ó 6 años, porque es cuando comenzamos a darnos cuenta de cómo nos ven los demás, como nuestros padres, nuestros compañeros y nuestra maestra. Cuando nos sentimos seguros de lo que valemos, de lo que somos, de lo que nos agrada y lo que nos desagrada, podemos decir que nuestra autoestima está sana.

La autoestima se compone de cinco áreas:

- a) **Área social:** En esta área se encuentran los sentimientos que tienes sobre las relaciones con tus amigos (como te sientes con tus amigos, como es su relación, que actividades realizan juntos, cómo se manifiestan su cariño, etc.).
- b) **Área académica:** Todo lo que piensas de tu papel como estudiante (si te sientes contento con tus calificaciones, de tu relación con tus compañeros, con tu maestra y con tu trabajo en la escuela).
- c) **Área familiar:** Se refiere a cómo te sientes con tu familia (con tus hermanos, con tus papás, con tus abuelos, el cómo te llevas con ellos, las actividades que realizan juntos, etc.).
- d) **Imagen física:** Cómo veo mi aspecto físico y mis capacidades físicas (si soy alta, como es mi cabello, mi tono de piel, si soy flaco, alto, bajito o si soy muy rápido para correr, etc.).
- e) **Autoestima global:** Es la valoración general que hago de mí (por ejemplo, si me quiero, si creo que soy importante, si me respeto y si me cuido, etc.).

Referencia:

NAVARRO, R. (1999). Las emociones en el cuerpo. Como afectan nuestro carácter y cómo sanarlas. México: Pax México.

ANEXO 6. GUIA PARA CHARLA “LAS EMOCIONES BÁSICAS”

Las emociones son maneras de adaptarnos a diversas situaciones que vivimos día con día, son muy útiles y productivas, en particular cuando las encauzamos de modo inteligente. Apenas tenemos unos meses de vida, adquirimos emociones básicas como el miedo y la alegría. Cada persona experimenta una emoción de forma particular, dependiendo de las experiencias anteriores y de la situación que viven.

A continuación, las cinco emociones básicas:

Amor. Este es considerado como un conjunto de comportamientos y actitudes, incondicionales y desinteresadas hacia la persona amada. El amor puede ser hacia Dios, la naturaleza, los animales, los padres, los amigos, los maestros, etc. y puede manifestarse por medio de cartas, abrazos, expresiones, regalos, etc. El amor es un sentimiento hacia otra persona que naturalmente nos atrae, nos completa, alegra y da energía para convivir y comunicarnos.

Miedo. Es una emoción que sirve para sobrevivir, este aparece cuando nos sentimos atacados o cuando sentimos que alguien o algo nos harán daño o puede ser peligroso. Cuando las personas tienen miedo suelen retirarse, por ejemplo, correr, inmovilizarse, amenazar o atacar.

Alegría. La alegría es un estado emocional que prevalece la mayor parte del tiempo, si es que se gozan de salud y no padecen demasiadas presiones. Esta supone sensaciones agradables, de espontaneidad, risas, buenos recuerdos, etc. La alegría es un sentimiento positivo.

Tristeza. Es lo que experimentamos después de vivir una situación que nos causa dolor, y la cual nos produce ganas de llorar, nuestro rostro se ve triste, no nos dan ganas de comer en algunos casos, etc. Podemos sentirnos tristes cuando no obtenemos algo que queremos, cuando nos regañan cuando alguien a quien queremos mucho se va a vivir a otra ciudad, cuando alguien nos rechaza, cuando me enojo con mis amigas, cuando nadie quiere juntarme en el recreo, es decir sentimos tristeza cuando la mayoría de nuestras experiencias son más dolorosas que alegres.

Enojo. Es la sensación que se experimenta cuando no sabemos cómo resolver una situación y eso nos causa impotencia. Experimentamos enojo cuando alguien hace algo que no nos agrada, como que tomen nuestras cosas sin permiso, etc. Lo importante de esta emoción es saber identificarla y expresarla adecuadamente.

Es importante que sepamos expresar nuestras emociones sin agredir a los demás y sin faltarnos al respeto a nosotros mismos. Las personas alegres y

amables construyen a su alrededor un mundo de amistad, mientras que las que son depresivas y defensivas se rodean de soledad y rencor.

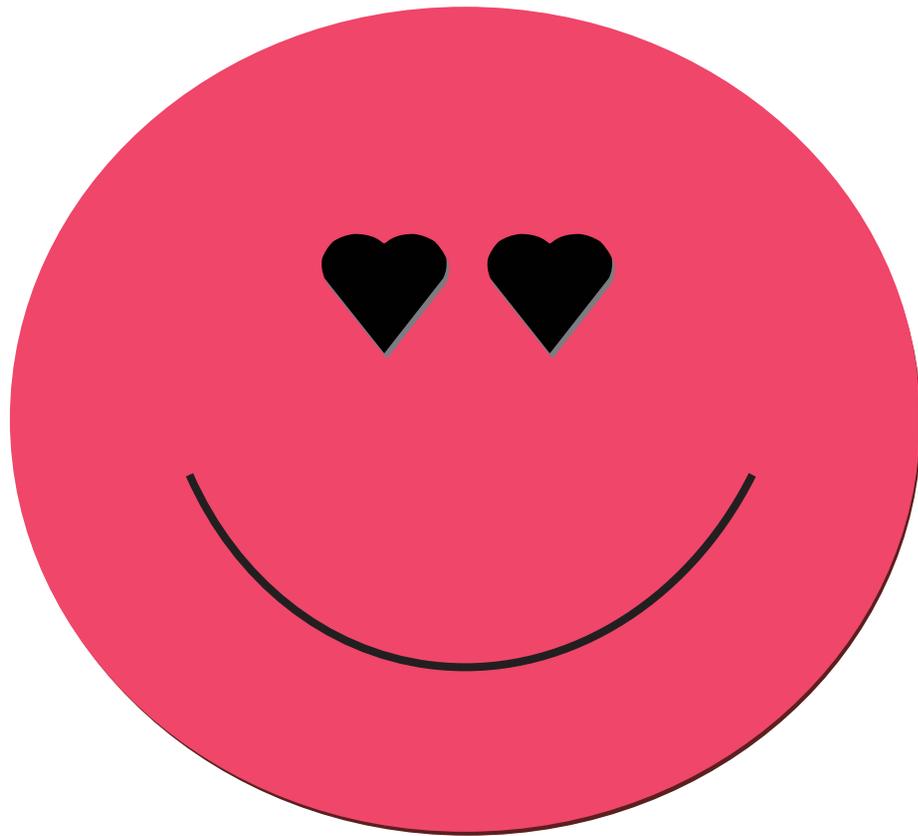
Referencia:

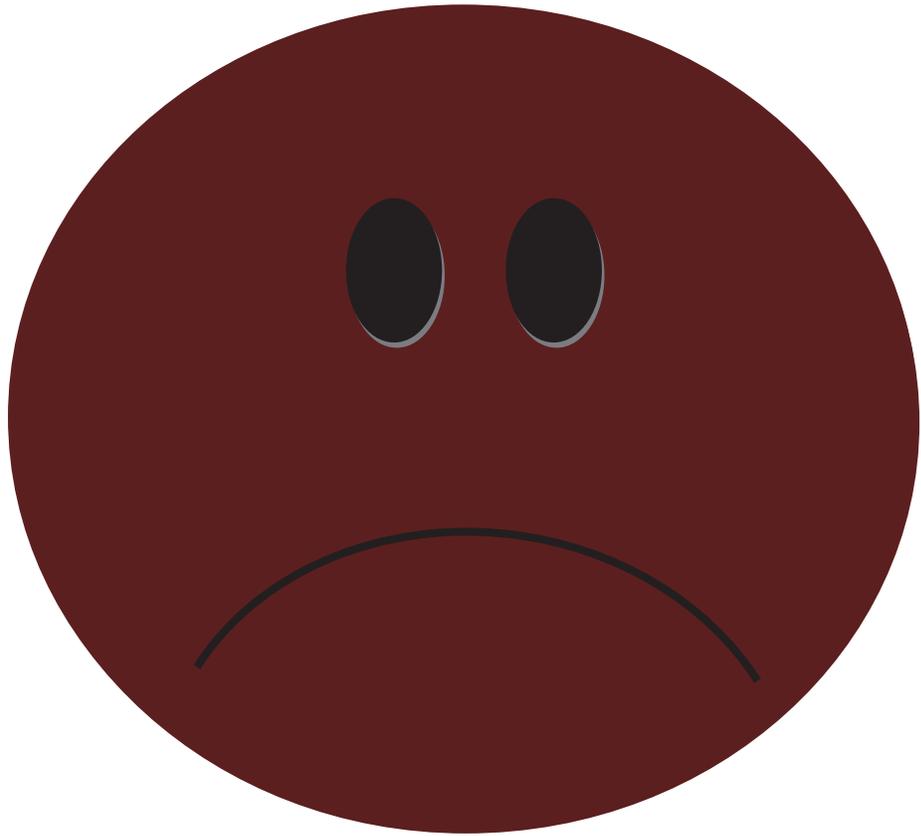
NAVARRO, R. (1999). Las emociones en el cuerpo. Como afectan nuestro carácter y cómo sanarlas. México: Pax México.

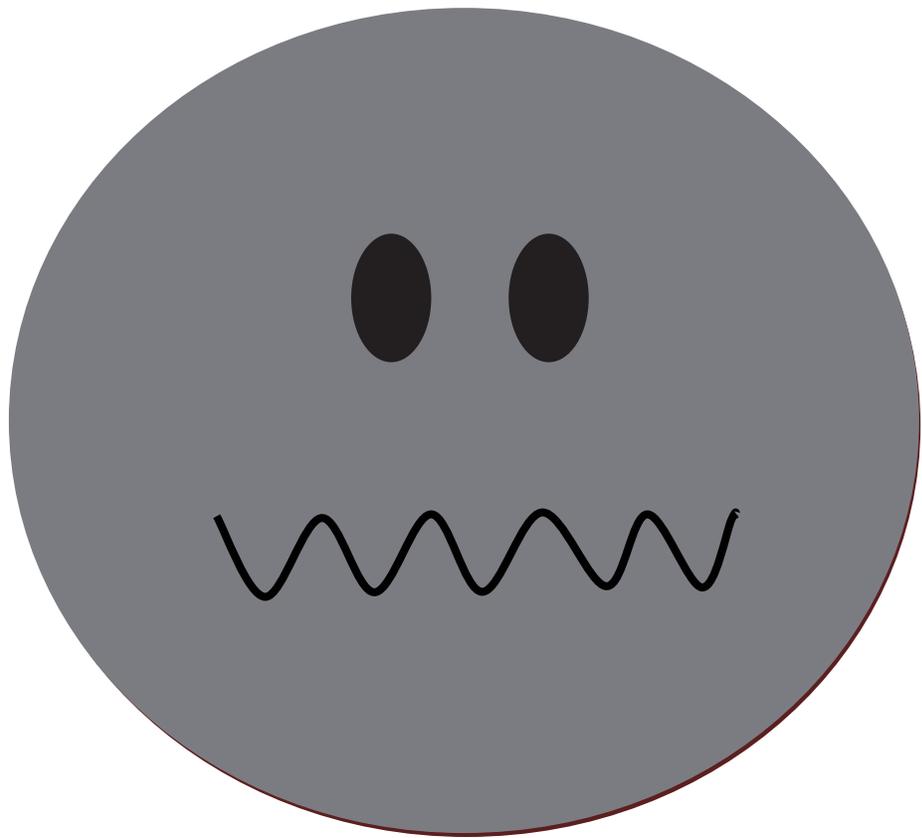
ANEXO 7. LISTA DE SITUACIONES COTIDIANAS

1. Cuando mi mamá me regaña, siento...
2. Cuando recibo una sorpresa, siento...
3. Cuando mis compañeras no me juntan el recreo, siento...
4. Cuando me equivoco, siento...
5. Cuando voy de vacaciones, siento...
6. Si estoy en un lugar oscuro, siento...
7. Si un perro me persigue, siento...
8. Cuando la maestra me felicita, siento...
9. Cuando no soy tomada en cuenta, siento...
10. Cuando llego tarde a la escuela, siento...
11. A la hora del recreo, siento...
12. Cuando me dejan tarea, siento...
13. Cuando algún de mis compañeras me pega, siento...
14. Cuando no cumplo con mis trabajos, siento...
15. Si me compran un helado, siento...
16. Si mis amigas me dan un regalo, siento...
17. Si me compran zapatos nuevos, siento...
18. Si me llevan a mi lugar favorito, siento...
19. Si veo a dos personas discutiendo, siento...
20. Cuando veo a alguien a quien quiero mucho, siento...
21. Si veo al niño que me gusta, siento...
22. Por mis papás, siento...
23. Cuando no digo lo que siento, siento...
24. Al obtener buenas calificaciones, siento...

ANEXO 8. PALETAS DE LAS EMOCIONES BÁSICAS







ANEXO 9. GUIÓN DE ACTIVIDAD: “ESCULTURA DE UNO MISMO”

Cada una tome su barra de plastilina y busquen un lugar cómodo donde sentarse, con cierto espacio a su alrededor... Sientan la textura y el peso de la plastilina, sientan como se va suavizando mientras la exploran con los dedos... Prueben distintas maneras de darle forma: apretándola, amasándola, empujándola, haciéndola rodar, etc.... Descubran cómo es la plastilina y todo lo que se puede hacer con ella.

Ahora que han explorado la arcilla, hagan una bola bastante redondeada y póngala suavemente delante de ustedes. Cierren los ojos, siéntense en una posición cómoda y dirijan su atención sobre sus manos y dedos con los que han explorado la plastilina... y dejen que su imaginación fluya, dentro de las diferentes partes de su cuerpo... Tomen conciencia de lo que sienten en cada parte de su cuerpo.

Después visualicen una imagen de la bola de plastilina e imaginen que lentamente cambiara de forma y se formará por sí misma una imagen de ustedes mismas. Esta imagen puede ser una representación bastante real o puede tener otras formas. No intenten cambiar esta bola de arcilla imaginada, dejen que cambie por sí sola hasta convertirse en una imagen de ustedes... Puede que cambie muchas veces o quizá forme dos imágenes que tú misma.

Manteniendo los ojos cerrados tomen la plastilina en sus manos... Dirijan su atención sobre sus dedos y manos y déjenlos empezar a moverse y familiarizarse con la plastilina. Comiencen a crear una imagen de ustedes mismas con los ojos cerrados.

Mientras lo hacen, dense cuenta de todos los detalles del proceso de darle forma a la plastilina: cómo la sienten, cómo se mueve en sus dedos, las imágenes que tienen mientras la plastilina va cambiando de forma, etc. Permitan que la plastilina y los dedos los guíen a ustedes para darle forma. Dispondrán de 15 min para hacerlo.

Ahora abran los ojos lentamente y vean lo que han hecho con la plastilina... Continúen trabajando un rato así lo desean, pero no hagan cambios, Miren su trabajo detenidamente y dense cuenta de cómo es: todas sus características y su forma... ¿cómo te sientes hacia esta imagen de ti misma?.. Compárate con la figura... Conviértete en ella y descríbete... ¿Cómo eres?... ¿Cómo te sientes siendo escultura?... ¿Cómo es tu vida?... Exploren todos los detalles de ser escultura.

Referencia:

STEVENS, J.O. (1996). El darse cuenta. España: Cuatro vientos.

ANEXO 10. PLAN DE ACCIÓN

- Si mis compañeros de burlan de mí, yo no debo darle importancia.
- Si mis compañeros me rechazan o me critican, yo debo pensar que soy importante y que lo hacen solo para molestar.
- Si mis compañeros me dicen algún apodo, debo reírme o no darle importancia porque en realidad tengo un nombre.
- Si mis compañeros o mi maestra me hacen notar que estoy mal, debo analizar lo que pasa, sin molestarme y tratar de mejorarlo.
- Voy a tratar a los demás como quiero que me traten a mí.

Referencia:

CAMPUZANO, S. (2007). Evaluación de resultados de un programa de intervención contra la estigmatización de los niños de 4º grado en educación primaria, del Instituto Cultural Paideia, en el ciclo escolar 2006-2007. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México: Instituto Cultural Paideia, S.C.

ANEXO 11. CUENTO

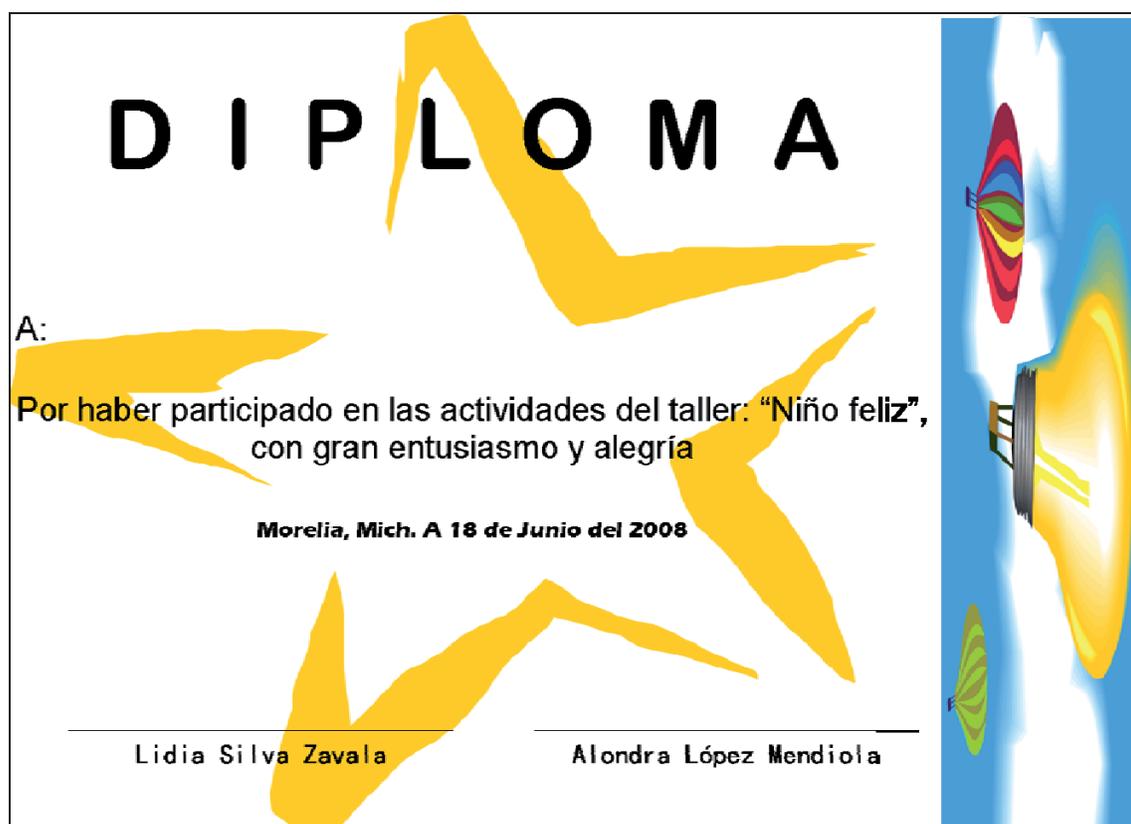
Nunca olvidaré cuando quise entrar al taller de danza de la primaria. No bailaba muy bien y parecía que tenía dos pies izquierdos, pero aun así, decidí inscribirme. Al principio iba siempre al lado contrario, pisaba a mis compañeras, se me trababan los pies y a cada rato tropezaba. Durante la clase no me salían los pasos que nos enseñaba la maestra, los olvidaba con facilidad y mis movimientos eran torpes, además, algunas de las niñas me decían: ¡No sabes bailar!, ¿Por qué estas en este taller si no lo haces bien?... Lo que no me gustaba y me entristecía.

Durante un tiempo seguí bailando, aunque los zapatos me lastimaban y eran incómodos, siempre usaba mi uniforme: faldas largas o vestidos ampones, sin embargo, todo me salía mal.

Un día me cansé de eso y entonces, me propuse prestar más atención a los pasos para ser una gran bailarina al final del curso. Le pedí a una de mis amigas que bailaba muy bien, que por las tardes me ayudara a practicar los pasos. Ensayábamos varias veces a la semana y mejoré en el baile, poco a poco las coreografía me salían mejor, aunque siempre hubo personas que me decían que nunca llegaría a ser una buena bailarina, me entristecían sus comentarios pero seguí practicando porque sabía que podía alcanzar mi meta.

Así, al ver mi esfuerzo y lo mucho que había mejorado, la maestra me ayudó y me montó un baile especial para presentarlo el final del curso. Llegó el día de la presentación, y como toda una profesional, me arreglé, me vestí, me maquillaron y me peinaron y muy contenta pero algo nerviosa salí y bailé como nunca lo había hecho. Cuando terminé, toda la gente se puso de pie y me aplaudió y mi familia y mis amigos me felicitaron. Me sentí feliz, emocionada, satisfecha conmigo misma y muy orgullosa por haber cumplido mi meta, ahora sé que puedo lograr todo lo que me proponga si me esfuerzo de verdad.

ANEXO 12. DIPLOMA



ANEXO 13. REPORTE DE OBSERVACIÓN 1. MIÉRCOLES, 30 DE ABRIL DE 2008. 8AM - 12 PM.

El grupo asignado para observar fue 4 "A". Se comenzó observándolas en el teatro, que es donde se les da la bienvenida y los buenos días, además de felicitarlas por ser el "día del niño". Posteriormente, se les acompañó al salón de clases, donde la maestra les tenía preparada una sorpresa. Les repartió un gafete que decía "felicidades" y les regaló mochilas, una bolsa y dulces. Luego organizó actividades, juegos y las llevó al teatro, donde la dirección de la escuela les tenía preparada una representación de un cuento infantil, al terminar, comenzó la hora del recreo, más largo esta vez por el festejo del 30 de abril, les pusieron música y les regalaron paletas de hielo. Finalmente regresaron al salón por sus cosas para irse a casa. Ese día, las niñas llevaron ropa normal y no el uniforme, además del juguete que quisieran, lo cual permitió observar la dinámica del grupo en ocasiones festivas.

ANEXO 14. REPORTE DE OBSERVACIÓN 2. MIÉRCOLES, 7 DE MAYO DE 2008. 8AM -12 PM.

Este día se observó a 4 “A”, ahora sí, en clases normales. Se pudo observar cómo se relacionan las niñas entre ellas, con la profesora, quienes cumplen con sus tareas, quienes participan, el lugar donde se sientan, quienes trabajan en clase, se identificaron a las líderes del salón, las más inquietas, entre otras cosas.

Al finalizar la observación de este día, se les repartió el cuestionario diagnóstico de Campuzano (anexo 2), para que lo respondieran en su casa y pudieran entregarlo el día siguiente. Se les agradeció la atención prestada y las investigadoras se despidieron del grupo.

**ANEXO 15. REPORTE DE OBSERVACIÓN 3. JUEVES 8 DE MAYO DE 2008.
8AM - 12PM.**

Se observó a las niñas de 4 "B" en un día normal de clases. A comparación del primer grupo de 4º, compuesto de 20 integrantes, éste grupo lo integraban 16 niñas. Se pudo observar la dinámica del grupo, la relación entre las niñas, la interacción con la maestra, quienes trabajan en clase, quienes participan y los desacuerdos al trabajar en equipo, etc.

ANEXO 16. REPORTE DE OBSERVACIÓN 4. VIERNES 9 DE MAYO DE 2008. 8AM - 12PM.

Este día se continuó la observación al grupo del 4 "B", además de repartirles el cuestionario de Campuzano (anexo 2), con el fin de recolectar más información sobre ellas.

Es importante mencionar que los dos grupos están integrados por mujeres solamente, por lo que nuestros sujetos serán niñas entre los 9 y 10 años de edad.

La siguiente actividad fue realizar la entrevista a profesores (anexo 3).

ANEXO 17. REPORTE DE SESIÓN 1. “CONOCIÉNDONOS”. MIÉRCOLES, 21 DE MAYO DE 2008. 11AM - 1 PM.

En esta sesión se comunicaron a la profesora los datos del taller (hora, lugar, material que se iba a ocupar, etc.) para que avisara a las niñas estigmatizadas y les diera permiso de salir para asistir a la primera sesión.

En el salón designado para la aplicación del taller se invitó a las niñas a pasar para comenzar con las actividades planeadas. Se comenzó con la presentación, actividad en donde se mostraron atentas y con curiosidad, pues preguntaban: ¿qué más vamos a hacer?, ¿por qué nos eligieron a nosotras?, etc. Luego se establecieron las reglas del taller, donde cada una expresó lo que le gustaría que pasara y lo que no pasara dentro del grupo, aportaron reglas como el respeto, la confidencialidad, etc.

Ya establecidas las reglas de convivencia, se pasó a la técnica de rompe hielo: “La telaraña”, actividad que les gustó, sin embargo, al principio lanzaban la bola de estambre con el fin de golpear a la compañera, es decir, con agresividad, hasta que se les explicó, nuevamente, el procedimiento de la actividad. Se procedió al dibujo libre y luego, a diez minutos de recreo.

Ya que el objetivo de la sesión fue elaborar un diagnóstico de grupo con la finalidad de recolectar información de utilidad para la planeación del programa, se aplicó el cuestionario para niños estigmatizados (anexo 4) y finalmente, se concluyó la sesión.

De manera general, la actitud de las niñas fue buena, se mostraron participativas y con curiosidad ante la totalidad de las actividades del taller. Se percibió que la mitad del grupo trabaja en silencio, con buen ritmo, dedicación y atención a su trabajo y la otra mitad, de manera ruidosa y levantándose de su lugar. También se pudo observar la timidez de algunas niñas, su rebeldía, la intención de ayudar a los demás, su sentimiento inseguridad, su seriedad, etc.

ANEXO 18. REPORTE DE SESIÓN 2. “TODOS SOMOS ÚNICOS”. MIÉRCOLES, 28 DE MAYO DE 2008. 11AM - 1PM.

La segunda sesión se llevó a cabo en la biblioteca de la escuela, ya que no se encontraron las llaves del aula asignada para realizar el taller, ésta comenzó media hora después. Dado que no eran las condiciones ideales, se observó que las niñas se distraían con facilidad, por el entrar y salir de las personas (maestros, alumnas y encargadas de la biblioteca), además de los ruidos del exterior.

Al inicio de la sesión se les explicó el motivo por el cual se trabajaría en la biblioteca, luego se expuso la definición de autoestima, donde permanecieron atentas y participativas. Posteriormente, las niñas realizaron el escudo de la siguiente actividad con gran entusiasmo y dedicación. Para la exposición de sus trabajos se salió al patio de la escuela, donde al momento de compartir su trabajo con las demás, hubo a quienes les dio pena hablar ante sus compañeras, expresar sus cualidades y lo que les gustaba de ellas.

Consecutivamente, en la actividad “caricias emocionales”, algunas niñas pegaban los papelitos agresivamente, mientras otras escribían cosas negativas, por lo que se les explicó que la finalidad de la actividad era identificar los aspectos positivos de las demás, escribiéndoles solamente cualidades, cosas que les gustaban de ellas, etc.

Antes de regresar a la biblioteca se llevó a cabo “el grito energético”, donde algunas niñas participaron tímidamente, gritando muy bajo y observando a las demás. Durante el cuento las niñas cerraron los ojos y se pusieron cómodas para escuchar con atención.

Ya que la temática de ésta sesión fue: la autoestima, a lo largo de la sesión se les explicó la importancia de conocerse así mismas, de conocer y aceptar sus cualidades y defectos, así como los de los demás, haciendo hincapié en la importancia de valorarse y respetarse por ser especiales y únicas.

Para finalizar la sesión, algunas de las pequeñas comentaron que el trabajo realizado les pareció interesante y útil, ya que les permitía convivir con sus compañeras del otro grupo, conocerlas más y llevarse bien. Varias de ellas se quedaron con las cosas positivas que descubrieron y mencionaron que valían más de lo que pensaban.

Para trabajar la integración y comunicación grupal, desde esta sesión se les colocó estratégicamente, es decir, se sentó una niña de 4º A, y una de 4º B y así sucesivamente.

**ANEXO 19. REPORTE DE SESIÓN 3. “DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES”.
MIÉRCOLES, 4 DE JUNIO DE 2008. 11AM - 1 PM.**

En esta sesión se trabajó alrededor de las emociones. En la primera actividad algunas niñas participaron con agrado mientras que a otras, les costó más trabajo y apenas y tocaron o abrazaron a sus compañeras. Cuando se les explicaron las emociones básicas, estuvieron muy atentas y participaban dando ejemplos de cuando ellas sintieron tal o cual emoción. Una de las actividades que disfrutaron fue “sabores”, pues al taparse los ojos su curiosidad aumentó y preguntaban: ¿Qué nos van a dar?, ¿Sabe feo?, entre otras cosas, al final, contaron su experiencia, los sabores que les agradaron, los que les desagradaron, etc. La actividad “las paletas de las emociones”, también les agradó, pues participaban levantando su “paleta” dependiendo de las situaciones que se les presentaban, ya que el material resultaba atractivo para ellas, al finalizar la actividad, este se les recogió para guardarlo y así, no las distrajera en las actividades siguientes. Al representar las emociones básicas, hubo algunas parejas a las que les costó más trabajo ponerse de acuerdo y elegir una situación que representará la emoción correspondiente, sin embargo, se logró el objetivo de la actividad. En el último trabajo las niñas se mostraron muy atentas al escuchar a las otras, además de contar, paso a paso, lo que hicieron (levantarse, vestirse, peinarse, cepillarse los dientes, desayunar, ir a la escuela, etc.), mencionaron lo que sintieron, por ejemplo, “yo me sentí triste porque mi mamá me regañó” o “me enojé porque llegué tarde”, entre otras cosas.

Cabe mencionar que en esta sesión, se tocaron más a fondo los sentimientos de las niñas, y algunas de ellas se sensibilizaron al punto de querer llorar por lo que las demás le decían: “gorda”, “anoréxica”, etc. Entre ellas, mencionaron que sabían que eran valiosas y que lo que las demás les dijeran no debía importarles o afectarles.

ANEXO 20. REPORTE DE SESIÓN 4. “LA IMAGEN QUE TENGO DE MI”. MIÉRCOLES, 11 DE JUNIO DE 2008. 11AM - 1 PM.

La primera actividad de la sesión fue: “siluetas”, al principio las niñas se mostraron entusiasmadas y participativas, pero conforme pasó el tiempo, además de dibujar la silueta de sus compañeras, le ponían ciertos atributos, como: pelo chino, corazones, manos de cinco dedos, pies chuecos, etc., por lo que se les explicaron y repitieron las instrucciones por segunda vez. “Lo que veo” fue la segunda actividad, a algunas niñas les costó trabajo observarse y comentar frente al grupo lo que le agradaba y le desagradaba de sí misma, sin embargo, todas expresaron su sentir y se retroalimentó la actividad. Antes de iniciar con la siguiente técnica, se habló con ellas, pues no estaban respetando las reglas y gritaban, se molestaban entre ellas y no permanecían en su asiento, por ejemplo. Se les comentó la importancia de una sana convivencia y seguir las normas que impusieron al inicio del taller, también se les preguntó si estaban dispuestas a trabajar o si preferían cancelar la sesión y continuar otro día, a lo que respondieron que sí participarían, que respetarían a las compañeras que estaba hablando y pondrían atención a los trabajos del día. Para realizar la “escultura de uno mismo” se utilizó una guía (anexo 9) que explicaba el procedimiento específico de la actividad, pues fue parecida a lo que se conoce como sensibilización. Al principio la mayoría de las pequeñas cerraron los ojos y siguieron las instrucciones dadas por la facilitadora, sin embargo, conforme pasó el tiempo unas abrían los ojos para ver la figura que estaban creando, al final expresaron que la música las ayudó a relajarse y que fue grato trabajar con plastilina. En la “lluvia de papales”, hubo quien escribió todos sus problemas: que le decían que estaba gorda, que siempre la culpaban por todo, que sus amigas la criticaban etc. mientras que otras fueron más reservadas y escribieron poco, se preocuparon por las demás verían lo que escribieron, lo que sirvió para aclarar que más que enterarse de sus dificultades, el objetivo de la actividad era enfocarse a las alternativas de solución para que pudieran sobrellevar dichas situaciones, se involucraron en el trabajo, compartiendo sus experiencias propias y mencionando lo que harían si estuvieran en las circunstancias de las demás, sin saberlo, hubo aquellas que dieron solución a sus propios problemas. Continuando con el tema, se les repartió una copia del “plan de acción”, explicándoles que contenía opciones de lo que pudieran hacer para no salir lastimadas emocionalmente o agredirse físicamente con aquellas personas que las molestaban, les ponían sobrenombres, las criticaban, etc. Algunas mencionaron que era mejor no dejarse llevar o creer todo lo que la gente decía de ellas. Para concluir la sesión, expresaron su sentir respecto al trabajo realizado.

ANEXO 21. REPORTE DE SESIÓN 5. “ALCANZANDO MIS METAS”. MIÉRCOLES, 18 DE JUNIO DE 2008. 11AM - 1 PM.

Al llegar a la institución, una de las maestras de 4º nos comentó que las niñas saldrían temprano de clases por ser el penúltimo día del año, por lo que se modificaron algunas actividades para aprovechar el tiempo y al mismo tiempo abarcarlas todas.

Para empezar la sesión se cambió de orden el cuento y el rally. Se inició con el rally, pero de forma individual, pues la mitad del grupo aún permanecía en su salón de clases, para controlar los tiempos se le dio a cada niña el plazo de tres minutos para llegar a la última base y entonces, definir a la ganadora. Conforme llegaron las niñas del otro grupo, se integraron a la actividad. Realizaron la tarea con rapidez y entusiasmo, expresaron que querían ganar y se sentían nerviosas al cumplir los retos, por ejemplo, el poner ejemplos de las emociones básicas, mencionar las soluciones adecuadas a determinados problemas, dirigir cumplidos a sus compañeras, etc. Se les aclaró que todas tendrían un premio, pero la que lo hiciera en menor tiempo obtendría un regalo sorpresa. Al finalizar la actividad, a la ganadora se le entregó el regalo sorpresa: un diario.

Posteriormente se les contó el cuento (anexo 11). Durante este se mostraron atentas y participaron en la retroalimentación.

Después se suspendió el receso y se pasó a la aplicación del cuestionario para niños estigmatizados (anexo 4), luego se les explicó la importancia de contestar con sinceridad y que el fin era conocer como se sentían, que pensaban, etc.

Para finalizar se les entregó un diploma (anexo 12) a cada una y para finalizar, se les repartió una rebanada de pastel, al mismo tiempo que las facilitadoras se despedían de ellas. Las pequeñas expresaron como se sintieron a lo largo del taller, entre sus comentarios estuvieron: “me divertí mucho con ustedes”, “ahora me siento más especial”, “he aprendido a controlar mi enojo”... Luego agradecieron y se les indicó que podían retirarse del lugar.

Una vez que se fueron las pequeñas, se ordenó el salón en el que se trabajó a lo largo del taller y para concluir el día, se buscó a las maestras, la psicóloga y la directora del salón para agradecer las facilidades brindadas.