

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO

CARRERA:
PSICOLOGÍA

Trabajo de titulación previo a la obtención de título de:
PSICÓLOGA

TEMA:
JUEGO COMO RECURSO PARA FOMENTAR VÍNCULOS SANOS ENTRE
NIÑAS Y NIÑOS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR DEL
CENTRO DE REFERENCIA PADRE IVANO ZANOVELLO, SECTOR PISULÍ
DEL PROGRAMA ACCIÓN GUAMBRAS.

AUTORAS:
INCA VALLE MELISA ARACELY
JÁCOME MOYA JOHANA PAOLA

TUTORA:
YAIMA AGUILA RIBALTA

Quito, octubre 2017

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Nosotras Melisa Aracely Inca Valle, con documento de identificación N° 172161319-6 y Johana Paola Jácome Moya con documento de identificación N° 172025215-2, manifestamos la voluntad y cedemos a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que somos autoras del trabajo de titulación intitulado: **"Juego como recurso para fomentar vínculos sanos entre niñas y niños víctimas de violencia intrafamiliar del Centro de Referencia Padre Ivano Zanovello, sector Pisulí del Programa Acción Guambra"**, mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: Psicóloga en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en nuestra condición de autoras nos reservamos los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribimos este documento en el momento que hacemos entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.



Nombre: Melisa Aracely Inca Valle
Cédula: 172161319-6
Fecha: septiembre 2017



Nombre: Johana Paola Jácome Moya
Cédula: 1720252152
Fecha: septiembre 2017

DECLARATORIA DE COAUTORÍA DEL DOCENTE TUTOR/A

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el Trabajo de Titulación: **Juego como recurso para fomentar vínculos sanos entre niñas y niños víctimas de violencia intrafamiliar del Centro de Referencia Padre Ivano Zanovello, sector Pisuli del Programa Acción Guambras** realizado por: Melisa Aracely Inca Valle y Johana Paola Jácome Moya, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, septiembre 2017


Yaima Aguila R. Buita

Cédula de identidad: 175666100-3



Quito, D. M. 21 de septiembre del 2017

MSc. María Paz Guarderas

DIRECTORA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

De mis consideraciones:

En respuesta a la Petición de las señoritas Inca Valle Melisa Aracely con CI 172161319-6 y Jácome Moya Johana Paola con C.I 172025215-2 estudiantes de la carrera de Psicología, quien solicita la autorización para la publicación del proyecto cuyo tema es: "Juego como recurso para fomentar vínculos sanos entre niñas y niños víctimas de violencia intrafamiliar del centro de referencia Padre Ivano Zanovello, sector Pisulí del Programa Acción Guambas."

La Fundación Proyecto Salesiano Chicos de la Calle **AUTORIZA** al estudiante, la utilización de los datos obtenidos en la aplicación de su tema de investigación, así como la publicación de los mismos en temas estrictamente académicos

Las señoritas estudiantes pueden hacer uso de la presente autorización para los fines pertinentes.

Atentamente

Msc. Benjamin Pinto Palacios ascc
Coordinador FPSCHC - Quito



Proyecto Salesiano-Quito
OFICINA CENTRAL
Dirección General, Economía, Contabilidad, Oficina de Proyecto,
Vínculos Solitarios, Comunicación, Gestión de Talento Humano
Tartquí E4-114 y 12 de octubre
Teléfono: (02)2221 247 / (02)2223 605
Fax: (02) 2228 330
zonanorte@proyectosalesianoecuador.org



@psalesianoec



/Proyecto Salesiano Ecuador



www.proyectosalesianoecuador.org

Índice

Introducción	1
1 Primera parte.....	3
1.1 Datos informativos del proyecto	3
1.1.1 Nombre del proyecto:.....	3
1.1.2 Nombre de la institución:	3
1.1.3 Tema que aborda la experiencia (categoría psicosocial):	3
1.1.4 Localización:	3
1.2 Objetivo de la sistematización.....	4
1.3 Eje de la sistematización	4
1.4 Objeto de la sistematización.....	7
1.5 Metodología de la sistematización	7
1.5.1 Preguntas de inicio:	8
1.5.2 Preguntas interpretativas:	8
1.5.3 Preguntas de cierre:	8
1.6 Organización y procesamiento de la información.....	10
1.7 Análisis de la información.....	13
2. Segunda parte	14
2.1 Justificación.....	14
2.2 Caracterización de los beneficiarios	16
2.3 Interpretación.....	17
2.3.1 Categoría Comunicación asertiva.	17
2.3.2 Categoría Roles de equipo.	21
2.3.3 Categoría Confianza en los recursos propios y de los pares.	25
2.4 Principales logros del aprendizaje.....	29
Conclusiones y recomendaciones	33
Referencias.....	35
Anexos	37

Índice de tablas

Tabla 1. Verbalizaciones de los participantes.....	10
--	----

Índice de Anexos

Anexo 1 . Matriz de registro de asistencias.....	37
Anexo 2 Matriz de registro de observación participante.	38
Anexo 3 . Matriz de planificación de sesiones.....	39

Resumen

La presente sistematización surge a partir de la identificación de las principales problemáticas de la población infantil, beneficiaria del “Centro de Referencia Padre Ivano Zanovello” ubicado en el sector de Pisulí. Las cuales fueron: agresiones verbales y físicas entre pares, juegos que ponían en riesgo la integridad de los niños, violencia intrafamiliar, dificultades de aprendizaje, descuido en la higiene personal, entre otras.

En base a este diagnóstico, se desarrolla el proyecto de intervención cuyo objetivo fue promover vínculos sanos. Se empleó metodología cualitativa, haciendo uso de la observación participante y los registros de campo.

La base teórica que sustenta este trabajo es el lineamiento de Pichón Rivieré específicamente su teoría del vínculo. La intervención se desarrolló con un grupo de niños y niñas de 8-10 años, en sesiones semanales de juego dirigido con duración de una hora.

Las categorías de análisis y respectivos indicadores fueron: comunicación asertiva (escucha activa, respeto mutuo), roles de equipo (cohesión grupal, creatividad) y confianza en sí mismo y sus pares (autovaloración, conducta solidaria).

Palabras claves: juego, violencia intrafamiliar, vínculos sanos, comunicación asertiva, roles de equipo, confianza.

Abstract

This systematization arises from the identification of the main problems in children population, who are beneficiaries of “Centro de Referencia Padre Ivano Zanovello” which is located in the area of Pisulí. The problems are: verbal and physical aggressions between theirs, games that endangered the children’s integrity, domestic violence, learning problems, carelessness of personal hygiene, and others.

Based on this diagnostic, the project was designed with the objective to promote healthy links. Qualitative methodology was used, making use of participative observation and field records.

The theoretical base that sustains this work is the Pichón Rivieré’s lineage specifically his theory of the link. The intervention was developed with a group of kids between 8 and 10 years old, in weekly sessions of guided games of one-hour long.

The categories of analysis and their respective indicators are: assertive communication (active listening, mutual respect), team roles (group cohesion, creativity) and self-confidence and self-esteem (self-appreciation, solidary behavior).

Key words: game, domestic violence, healthy links, assertive communication, team roles, trust.

Introducción

La comunidad Salesiana llega al Ecuador en 1888 para dedicarse a la tarea educativa de la juventud más pobre del país. La experiencia del trabajo en las calles permitió comprender la necesidad de puntos de atención conocidos como Centros de Referencia ubicados estratégicamente por la ciudad. Constituyen los lugares de mayor concentración de niños, niñas, adolescentes y jóvenes trabajadores.

En el noroccidente de la ciudad de Quito en el barrio de Pisulí se encuentra el Centro de Referencia Padre Ivano Zanovello. Este sector se ha formado a partir de invasiones y luchas por causa de asentamientos ilegales. El lugar presenta considerables niveles de delincuencia, violencia y expendio de drogas.

En el centro de referencia existe un horario que contempla tiempo para la realización de tareas escolares, el almuerzo, la recreación y la limpieza a cargo del educador y voluntario. A partir de esta organización se desarrolló una intervención grupal, con niños y niñas de 8-10 años encaminada a fomentar estilos vinculares sanos a través del juego dirigido.

La presente sistematización se estructuró de la siguiente manera.

En primer lugar, se halla el plan de sistematización, este contempla: datos informativos referentes a la institución donde se llevó a cabo el trabajo, el objetivo que ésta persigue.

Para contrastar el análisis se partió de la teoría del vínculo propuesta por Pichón Rivieré, teniendo en cuenta las siguientes categorías: comunicación asertiva, roles de equipo y confianza en sí mismo y sus pares. Presentes a lo largo de la intervención grupal programada en 12 sesiones durante los meses de abril y mayo del 2017.

La metodología usada es de corte cualitativa, se empleó dos instrumentos en la recolección de información, la observación participante y los diarios de campo.

En segundo lugar, se encuentra: la justificación y pertinencia del trabajo realizado, la caracterización de los beneficiarios, el análisis e interpretación de las categorías planteadas y para finalizar las conclusiones y recomendaciones que pueden ser tomadas en consideración para futuras intervenciones.

1 Primera parte

1.1 Datos informativos del proyecto

1.1.1 Nombre del proyecto:

JUEGO COMO RECURSO PARA FOMENTAR VÍNCULOS SANOS ENTRE NIÑAS Y NIÑOS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR DEL CENTRO DE REFERENCIA PADRE IVANO ZANOVELLO, SECTOR PISULÍ DEL PROGRAMA ACCIÓN GUAMBRAS.

1.1.2 Nombre de la institución:

Fundación Proyecto Salesiano Chicos de la Calle. Programa Acción Guambras. Centro de referencia Padre Ivano Zanovello.

1.1.3 Tema que aborda la experiencia (categoría psicosocial):

Vínculos sanos, de acuerdo con la teoría del vínculo de (Riviere, 2002), quien los considera como: una relación particular y visible a través de una conducta mantenida con sujetos y objetos inanimados. Son controlables por ser modificables de acuerdo con los estilos de comunicación bidireccional y eficiente, que mantiene en sus interacciones sociales posibilitando aprendizajes que retroalimentan la conducta.

1.1.4 Localización:

El Centro de Referencia Padre Ivano Zanovello está ubicado en el sector de Pisulí calle Pedro Yerovi al noroccidente de la ciudad de Quito.

1.2 Objetivo de la sistematización

La sistematización de experiencia se enfoca en “obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias” (Jara, 2013, pág. 3) no se la puede limitar a una mera organización de información obtenida, pues hace referencia a una “interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas” (Jara, 2013, pág. 4), es decir, que se elabora conocimientos desde la correlación de los elementos presentes en las experiencias vividas auténticamente, para otorgarles un sentido práctico y teórico con una mirada crítica.

Considerando lo mencionado la presente sistematización tiene como objetivos:

- Comprender la experiencia del juego como un recurso para fomentar vínculos sanos entre niñas y niños víctimas de violencia intrafamiliar que asisten al centro de referencia Padre Ivano Zanovello.
- Identificar fortalezas y debilidades presentes en la experiencia, tomando en cuenta aciertos y errores para posteriores intervenciones de la misma índole.

1.3 Eje de la sistematización

El eje de la sistematización parte desde la teoría del vínculo propuesta por Pichón Riviere para explicar el fomento de vínculos sanos entre niños y niñas víctimas de violencia intrafamiliar, considerando como categorías de análisis: comunicación asertiva, roles de equipo, y confianza en los recursos propios y de los pares.

A continuación, se describirá cada una de las categorías y sus especificaciones para una mayor comprensión:

- **Comunicación asertiva:** esta categoría es construida a partir de dos componentes, en primer lugar, la comunicación, definida como “la interacción de las personas que entran en ella como sujetos. No sólo se trata del influjo de un sujeto en otro, sino de la interacción” (Riviere, 2002, pág. 89) y en segundo lugar la asertividad que significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores lo que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real (Bishop, 2000). De manera que la comunicación asertiva puede ser entendida como la habilidad para expresar, ideas, emociones, necesidades que surgen de la interacción, se enmarcan en el respeto hacia sí y el otro.

De acuerdo con lo antes mencionado se considerará dos elementos específicos de la comunicación asertiva, que son:

- ✓ **Escucha activa:**

“...esfuerzo físico y mental de querer escuchar con atención la totalidad del mensaje que se emite, tratando de interpretar el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal y no verbal (donde se incluye el para verbal) que realiza el emisor, e indicándole a través de la retroalimentación lo que creemos que estamos entendiendo” (Hofstadt, 2005, pág. 77).

- ✓ **Respeto:** “actuar o dejar actuar, valorando los derechos, condiciones y circunstancias, tratando de no dañar, ni dejar de beneficiarse a sí mismo o a los demás” (Bravo, 1998, pág. 65).

- **Roles de equipo:** son “una tendencia a comportarse, contribuir e interrelacionarse con los demás de una determinada manera” (González & Perez, 2017, pág. 260). Un equipo funciona por la comprensión de roles específicos que cada integrante desempeña y que con sus actuaciones hacen posible conseguir una meta.

- ✓ **Cohesión grupal:** está relacionada directamente con los elementos activos propios de un grupo para permanecer juntos “es un proceso dinámico que se refleja en la tendencia grupal de mantenerse juntos y permanecer unidos en la persecución de sus metas y objetivos” (Canto, 2000, pág. 35)
- ✓ **Creatividad:** hace referencia a un “tipo de actividad mental, una intuición que tiene lugar dentro de la mente de algunas personas; esa intuición convertida por el individuo en acto, idea o producto cambia un campo existente en uno nuevo” (Csikszentmihalyi, 1998, pág. 41), por lo tanto, consiste en la originalidad en el momento de crear.
- **Confianza en los recursos propios y de los pares:** la confianza es la seguridad que una persona tiene de algo que espera que pase o que ella misma puede realizar con conciencia de los elementos con los que cuenta para realizarlo.

Para la comprensión de esta categoría se emplea las siguientes especificaciones:

- ✓ **Autovaloración:** “representación o concepto que elabora el sujeto sobre su persona (en cuanto a cualidades físicas, psicológicas y morales, así como intereses y capacidades)” (Domínguez, 1999, pág. 4).
- ✓ **Conductas solidarias:**

“Capacidad de la persona para realizar un intercambio constructivo con el mundo exterior: supone adaptarse e integrar los datos de la realidad externa, sin asemejarlos rígidamente a los esquemas mentales ya existentes y al mismo tiempo, sin adecuarse de un modo pasivo a ellos” (Posada, Gómez, & Ramírez, 2005, pág. 78).

1.4 Objeto de la sistematización

El objeto de la sistematización es la experiencia de intervención grupal a través del juego dirigido con niños y niñas de 8-10 años, víctimas de violencia intrafamiliar del Centro de Referencia Padre Ivano Zanovello, considerando el vínculo sano y las categorías correspondientes de: comunicación asertiva, roles de equipo, confianza en los recursos propios y de los pares. La misma se llevó a cabo en 12 sesiones durante los meses de abril y mayo del 2017.

1.5 Metodología de la sistematización

Esta sistematización tiene un corte cualitativo, es decir es una “metodología específica orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos” (Ruiz, 2012, pág. 15) tiene como objetivo la obtención y reconstrucción de información, la misma que es flexible al cambio debido a la interacción permanente entre investigador e investigado.

La obtención y reconstrucción de información de la experiencia se basa en un análisis documental que consiste en “la operación intelectual de aplicar técnicas específicas normalizadas -análisis- a un colectivo documentario con el fin de hacerlo controlable y utilizable recuperación” (Vega & Martí, 2005, pág. 203) al contar con dos procedimientos fundamentales que son: el análisis y la recuperación de conocimientos, es clave para las exigencias y condiciones de este análisis.

Se emplearon dos instrumentos en la recolección de información, en primer lugar, está la observación participante, la cual presta mayor atención al punto de vista de los actores involucrados en la investigación, donde el investigador se introduce en la realidad social que analiza, encargándose de observar, acompañar y a su vez compartir la experiencia, y

en segundo lugar está el diario de campo “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla & Rodríguez, 2005, pág. 238).

Preguntas clave

1.5.1 Preguntas de inicio:

¿Cuál fue la motivación para la propuesta del proyecto?, ¿Quiénes son los beneficiarios del proyecto?, ¿Cuál fue el nivel de aceptación e interés de los beneficiarios ante la propuesta de intervención?, ¿Qué dificultades se encontró a nivel institucional para el desarrollo del proyecto?, ¿Cómo se conformó el equipo de trabajo?, ¿Cuál es la mejor manera para hacer intervenciones con los niños?

1.5.2 Preguntas interpretativas:

¿Cuáles son las características vinculares entre los niños y niñas que asisten al Centro de Referencia Padre Ivano Zanovello?, ¿Cuál es la dinámica recreativa en dicho centro?, ¿De qué manera afecta la inasistencia de los niños para los logros grupales?, ¿Cuáles son las manifestaciones de comunicación asertiva entre los niños del grupo de estudio?, ¿Cómo se organizan los niños y niñas en los juegos cooperativos?, ¿Cuál es la reacción de los niños y niñas ante los juegos de contacto físico? ¿De qué manera se han evidenciado cambios conductuales en la interrelación de los niños beneficiarios y no beneficiarios del proyecto?

1.5.3 Preguntas de cierre:

¿Cuál es el beneficio que percibieron los participantes con el proyecto?, ¿Cómo reaccionaron los beneficiarios ante la culminación del proyecto?, ¿Qué resultados se

observaron individual y grupalmente? ¿Qué impacto institucional tuvo el proyecto?, ¿Qué alcance o modificación podría tener el proyecto para una posterior aplicación?

1.6 Organización y procesamiento de la información

Tabla 1. Verbalizaciones de los participantes.

<i>Categoría</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Verbalizaciones</i>	<i>Observaciones</i>
<i>Comunicación activa</i>	Escucha activa	<p>-“Habla como hombrecito ve, ni se te oye” (D.O)</p> <p>-“Mejor me callo” (M.M) (J.R grita “ya cállate”) mientras M.M estaba hablando)</p> <p>-“Si él no sabe, es tonto” (D.O)</p> <p>-“B.E pidió primero, dale la silicona a él también” (A.I)</p> <p>-(J.I) dice “a mí me gustó lo que dijo D.O”</p>	(J.I) dejó de moverse cuando escuchó que otro (D.O) iba a decir las cualidades de él, mostrándose atento a lo que decía y respondiendo con una sonrisa al gesto recibido
	Respeto Mutuo	<p>-“Yo no quiero jugar con ésta porque es muy chillona” (R.I),</p> <p>-“Qué asco huele feo, así como este que es apestoso” (A.I).</p> <p>-“Ya es mío” (A.I), “ya no le devuelvas” (R.I)</p>	<p>Después del comentario se inicia una pelea entre A.I y E.D.</p> <p>Al ingresar al espacio de trabajo (R.I), (J.I), (D.O), (D.I) rebuscaban el material con el que se iba a trabajar</p>

	<p>rompiéndolo, lanzándolo y en ocasiones llevándose</p> <p>-“Yo quiero escribirle al A.I porque es grandioso” (D.O) -“Ya te toca porque ya perdí mi turno” (D.O).</p>
Roles de equipo	<p>Cohesión grupal</p> <p>-“Yo no voy a compartir mi isla” toma el cartel que representa la isla y lo lleva a otro salón (M.T) -“Sale ve, yo hago como yo quiero” (A.T). -“Déjenle no más que se vaya, así ya tenemos todos pareja” (R.I) -“Nooo ve, no le dejes entrar a ese” (D.O)</p> <p>-“Si nosotros no teníamos tarea, solo vinimos para los juegos, ¿ya vamos a comenzar?”(A.I) (J.I) (D.C) (D.O). -“Ven chiquito (lo abraza), ahora bailo contigo” (A.I) -“Ahí va el D.T, siéntate más allá, no ves que solo se fue al baño” (A.T). -“Ya solo te queda una oportunidad, pórtate bien o te sacamos” (A.I)</p>
	<p>Creatividad</p> <p>-“Pero esto se juega sacándole al que pierde, yo no juego si no es así vea” (R.I) -“Dibújame algo, cualquier cosa porque no sé qué hacer” (D.I) (D.O), -“Déjame ver que te pusieron (observa lo escrito en el compañero) ya sé lo que voy a poner” (R.I).</p> <p>-“Parece una señora gritona” (B.E)</p>

Confianza en los recursos propios y de los pares.

Autovaloración

- “Es el pelo de mi mamá” (M.O), “Se viste como la mía” (A.T) y “y se llama como la mía” (D.C)
- “Entonces amárrame las dos piernas y así se me hace difícil igual que a ellos que van de a dos” (D.O)
- “¿Qué es lo mejor que te ha pasado en la vida? responde “nada” (A.I)
- “Yo siempre pierdo, para que voy a jugar” (J.I)
- “Yo ya no juego” (alza los hombros, agacha la cabeza y se aleja del grupo) (B.E).
- “Él no puede es bien lento, mejor lanzo yo” (S.T)

- “Yo yo yo dibujo, yo soy buena dibujando, vos pinta, te quedo lindo la otra vez” (D.C),
- “Por ser un buen amigo” (A.I escribió a B.E).
- “Ven conmigo, ambas corremos rápido” (A.T)

Conductas solidarias

- “Solo yo puedo romper mis globos” (J.R),
- “Esta es tu mitad (señalando), y esta es mi mitad, no dibujes aquí” (D.O)
- “Yo gané, dame mi premio”; (D.O), (D.I), (A.I), (R.I) (J.I).
- "Esto es mío y hago lo que me da la gana, no te metas" (S.T)
- “Puedo salir, quiero ir a comprar algo para compartir con mis amigos” (A.T)
- “No cojas tanta crema ve, no ves que no va alcanzar para todos” (A.I),
- “Apúrense que solo dijo 10 minutos” (R.I)

1.7 Análisis de la información

A partir de la información recolectada en los diarios de campo y en los registros de observación participante en conformidad al eje y objeto de la sistematización se procede al análisis de la información mediante la triangulación y el análisis del contenido. Estas dos herramientas permiten aumentar el conocimiento del fenómeno estudiado y reducir los sesgos que se pueden presentar en la interpretación.

El análisis de contenido “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1997, pág. 28) permite priorizar producciones discursivas ubicándolas en las categorías de análisis y con ello darle un sentido.

En cuanto a la triangulación de datos es una técnica de confrontación de datos obtenidos a partir de varias fuentes sobre un mismo fenómeno, es decir, es la “utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada” (Aguilar, 2015, pág. 47). En este caso, de la observación y los diarios de campo.

2. Segunda parte

2.1 Justificación

El presente proyecto está dirigido hacia niñas y niños de edad escolar beneficiarios del Centro de Referencia Padre Ivano Zanovello, del sector de Pisulí. De acuerdo con el diagnóstico realizado durante los meses octubre-diciembre del 2016, se observó que existían problemáticas asociadas a conductas hostiles entre pares en los asistentes a dicha institución, y frecuentes expresiones verbales descalificadoras. La intervención estuvo encaminada a fomentar estilos vinculares sanos a través del juego dirigido, que busca propiciar una comunicación asertiva, roles de equipo y confianza en sí mismos y en sus pares.

Los vínculos son estructuras visibles y controlables (Riviere, 2002), visibles a través de la conducta, en donde existen una relación más o menos estable mantenida con otros sujetos y con objetos inanimados; es controlable porque pueden ser modificados.

El sujeto es un emergente social. Su mundo interno se configura por las introyecciones de las experiencias vividas en el mundo exterior, que surgen de la interacción del encuentro con el otro. Constituyendo un esquema referencial que funciona de manera particular. Siendo el grupo, un escenario de constitución del sujeto.

El grupo lo constituyen inicialmente los cuidadores primarios y la familia, posteriormente los pares escolares, sociales, etc. Cada uno de ellos aporta al andamiaje del sujeto, sujetándolo a un discurso social, a una historia familiar, a unas

inscripciones individuales que determinan los registros con los que opera en su entorno.

Los niños y niñas del grupo analizado son víctimas directas (sufren el maltrato) o indirectas (testigos) de la violencia intrafamiliar. En ellos se observan patrones vinculares caracterizados por conductas hostiles entre pares. Existen grupos dominantes que intimidan a otros y desprestigian algún comentario que emitan o restringen la participación de los mismos. A su vez, este tipo de conductas también generan respuestas similares en su connotación hostil, dando paso a frecuentes peleas.

Es por ello por lo que se planteó una intervención grupal a través del juego dirigido, buscando fomentar vínculos sanos. Al ser el juego la forma natural de expresión y comunicación que tiene el niño. Dicha propuesta, posibilitó nuevos aprendizajes y con esto distintos estilos vinculares. Aportando diferentes formas de resolución de problemas, que pueden ser replicadas en diversos espacios de convivencia (familiar, escolar, social, etc.).

Para el desarrollo del proyecto se plantearon los siguientes objetivos:

1.- Objetivo general

- Fomentar vínculos sanos entre las niñas y niños del Centro de Referencia Padre Ivano Zanovello a través del juego dirigido.

2.- Objetivos específicos

- Propiciar una comunicación asertiva entre los niños y niñas del grupo de estudio.

- Favorecer los roles de equipo a través de juegos de cooperación.
- Promover confianza en sí mismo y en sus pares a través de juegos de contacto físico.

2.2 Caracterización de los beneficiarios

Los beneficiarios directos de este proyecto son las niñas y niños comprendidos entre las edades de 8-10 años del Programa Acción Guambra, que acuden al Centro de Referencia Padre Ivanno Zanovello del proyecto salesiano “Chicos de la calle” a realizar tareas dirigidas, refuerzos escolares y actividades recreativas

Existen beneficiarios indirectos como el educador y voluntario, quienes pudieron aprehender recursos de manejo grupal a través de las vivencias observadas en cada sesión de juego. Permitiendo así reafirmar el momento de recreación en el centro, instaurado anteriormente.

Algunos de los participantes del proyecto mostraron interés por la hora de juego, expresando agrado al acudir, en ocasiones pese a que no tenían tarea. Llegaban a la fundación solo a jugar. Por otro lado, también existió asistencia irregular de algunos niños y niñas en las sesiones de juego. Se observó que una de las razones para la inasistencia de los beneficiarios, es el cuidado que brindan a sus hermanos menores dificultando su presencia en la misma o su nivel de colaboración en las dinámicas.

Los niños y niñas que asistieron constantemente a las reuniones mostraron las siguientes habilidades: mayor participación, colaboración, e interés por replicar los juegos en sus contextos cotidianos. Denotaron mayor confianza en sí mismo al compartir comentarios o emociones en los momentos de cierre y más tiempo de escucha activa, puesto que atendían a las indicaciones o participaciones de sus

compañeros. A pesar de que persistían las conductas de agresión verbal y física, existió una disminución en la frecuencia en la que se presentaban dichas manifestaciones; por lo tanto, se puede considerar que existió cierta regulación de conductas hacia vínculos sanos con sus pares.

La modalidad de intervención grupal requirió de la participación de por lo menos dos personas en el rol de coordinador y co-coordinador. Permitiendo el manejo del grupo y la aprehensión de las manifestaciones de interés para el análisis de la intervención, así como, la complementariedad de las intervenciones y señalamientos que se necesitó durante las sesiones.

2.3 Interpretación

A continuación, se realizará el análisis de las categorías en función del objeto y eje de sistematización.

Esta experiencia será analizada a partir de la teoría del vínculo de Pichón Riviére, quien propone al vínculo como la relación entre sujeto y objeto, en un sentido bidireccional.

2.3.1 Categoría Comunicación asertiva.

Los conceptos de comunicación y aprendizaje son claves en la teoría vincular, y constituyen un eje central en la intervención grupal realizada con esta población, debido a que, a partir de las observaciones realizadas, los estilos comunicacionales se caracterizan por connotaciones hostiles o por precarios diálogos entre los miembros del grupo.

Esta categoría se determina desde dos indicadores, los cuales constituyen elementos básicos para su comprensión.

Indicador 1: Escucha activa: La escucha activa constituyó el primer aspecto a abordar con el grupo. Desde el primer momento se observaron dificultades en la interacción por la existencia de un grupo dominante que intimidaba, a través de reiteradas agresiones tanto verbales como físicas, hacia otro grupo que mostraba sumisión ante esta dinámica grupal. Limitando la libre expresión de los niños.

Las ofensas verbales no solo constituían una dificultad en la comunicación, sino también generaban desconfianza frente a la posibilidad de expresarse nuevamente, por temor de recibir críticas. Esto se reflejó en las actitudes evasivas de algunos participantes en situaciones de interacción grupal, al punto de no querer participar o hacerlo con bajo volumen de voz (“Habla como hombrecito ve, ni se te oye” (D.O); “Mejor me callo” (M.M)). Estas palabras reflejan la respuesta de uno de los niños ante la agresión de otro, también cargadas de estereotipos de género. Entre ellos se bloquean en cuanto a la expresión de opiniones y afectos.

Otra dificultad que se observó fue el escaso contacto visual entre pares, fuertes tendencias a elevar el tono de voz al punto de gritarse innecesariamente ((J.R grita “ya cállate”) mientras M.M estaba hablando), y constantes interrupciones como movimientos de manos, sonidos, ponerse de pie, o tomar objetos del espacio para lanzarse entre ellos. Estas conductas demuestran el grado de impaciencia y resistencia que tenían los participantes al trabajo grupal. Esto, a su vez, daba paso nuevamente al principal conflicto que eran las ofensas verbales (“Si él no sabe, es tonto” (D.O)), generando barreras en la comunicación por la dificultad para prestar atención al interlocutor y recibir los comentarios que les hacían.

A medida que avanzaba el proceso grupal los participantes evidenciaban progresos en la escucha hacia lo que sus compañeros transmitían en las diferentes

actividades: (J.I) dice “A mí me gustó lo que dijo D.O”, dando cuenta del interés que había en la relación vincular. En este punto se observa la capacidad de respuesta ante la intervención de otro participante, siendo capaces de darse unos a otros una retroalimentación positiva de sus aportes al grupo.

El escuchar a los otros permitió a los participantes no estar centrados solamente en sí mismos, disolviendo algunas barreras entre miembros dominantes y sumisos permitiendo que el grupo se cohesionara: “B.E pidió primero, dale la silicona a él también” (A.I). Esto dio paso a que los sujetos tengan un nuevo aprendizaje que se reflejó en conductas más receptivas hacia el otro, y en la disminución de interrupciones: por ejemplo, en una sesión se observó, que uno de los niños (J.I) dejó de moverse cuando escuchó que otro (D.O) iba a decir las cualidades de él, mostrándose atento a lo que decía y respondiendo con una sonrisa al gesto recibido.

Este indicador se abordó a lo largo de las sesiones grupales, vinculado a los nuevos aprendizajes que surgían en los participantes.

Indicador 2: Respeto mutuo: El respeto mutuo se halla íntimamente relacionado con la escucha activa. Por lo tanto, los comportamientos hostiles no solo afectaban los niveles de comunicación entre los integrantes, sino también la integridad de los mismos pues recibían golpes, palabras descalificadoras, humillaciones, gestos groseros, etc. Es una característica central de sus interrelaciones: “Yo no quiero jugar con esta porque es muy chillona” (R.I), “Qué asco huele feo, así como este que es apestoso” (A.I). Después del comentario se inicia una pelea entre A.I y E.D. Esto demuestra la tendencia a humillar a los pares, replicando desprestigios típicamente frecuentes en sus dinámicas familiares, que visibiliza el predominio de la corriente hostil en sus vínculos.

Las conductas no pueden ser consideradas exclusivamente en el plano manifiesto, dado que la hostilidad no tiene una explicación solamente desde lo visible, pues son manifestaciones de algo más profundo. En este grupo el vínculo observado tiende preponderantemente hacia el Ello, pues las relaciones se basan más en las corrientes agresivas, observándose conductas impulsivas que buscan gratificaciones inmediatas por medio de la aprehensión de objetos ajenos, dejando de lado la posibilidad de compartir entre pares: al ingresar al espacio de trabajo (R.I), (J.I), (D.O), (D.I) rebuscaban el material con el que se iba a trabajar rompiéndolo, lanzándolo y en ocasiones llevándose. “Ya es mío” (A.I), “Ya no le devuelvas” (R.I). Estas conductas se podrían interpretar como intentos de compensar carencias afectivas y la falta de reconocimiento por parte de sus familias de origen, lo que motiva a realizar alianzas entre miembros del grupo como mecanismo aprendido para la supervivencia en el contexto social donde viven.

Lewin (1965) plantea que la interacción entre el medio y las producciones del organismo determinan las conductas de los sujetos. Si bien en el espacio la tendencia se dirigía a respuestas agresivas de alta intensidad ante expresiones con las que no se encontraban de acuerdo. Se observó una modulación en este tipo de respuestas ante situaciones que generaban malestar, optando por gestos de descontento en lugar de emplear los golpes como primera forma de respuesta.

Es decir, que la dinámica permitió que en primer lugar haya un reconocimiento del otro como par, para luego poder verbalizar las cualidades identificadas en ese otro, alterando así la secuencia habitual de respuesta alrededor de sus estilos vinculares ((D.O) “yo quiero escribirle al A.I porque es grandioso”). También esto repercute en la manera de asumir las normas de respeto que garantizaron la

participación de todos los miembros contribuyendo al funcionamiento del grupo:
“Ya te toca porque ya perdí mi turno” (D.O).

2.3.2 Categoría Roles de equipo.

El rol es un concepto fundamental en la dinámica grupal. Se estructura en el interjuego de asunción y adjudicación entre los miembros del grupo, sabiendo que cada rol tiene una historia personal y es una manera que tiene el sujeto de enfrentar los problemas. Podemos identificar en el grupo una tendencia a priorizar los intereses personales por sobre el bien común.

Para el análisis de esta segunda categoría se emplean dos indicadores:

Indicador 1: Cohesión grupal: La competencia era un elemento que resaltaba en la mayoría de las interacciones del grupo, especialmente se observaba cuando las actividades requerían trabajo en equipo. A los participantes les resultaba difícil compartir ideas, criterios, materiales, espacio físico, o unir acciones para llegar a una meta común: “Yo no voy a compartir mi isla” toma el cartel que representa la isla y lo lleva a otro salón (M.T), “Sale ve, yo hago como yo quiero” (A.T). Esto generaba en los otros niños comportamientos de impulsividad, de poco respeto a la norma y estructura del grupo, y a la dificultad de esperar turnos.

A su vez, esta dinámica alteraba el curso de las sesiones, ya que dificultaba la predisposición y participación activa, al restarle importancia a la intervención de algunos miembros (“Déjenle no más que se vaya, así ya tenemos todos pareja” (R.I)). Esto daba paso a peleas y a la formación de subgrupos en el intento de marcar una posición de poder y dominio ante los otros, reforzando así la desconfianza y limitando el desarrollo oportuno de la cohesión grupal.

La exclusión de ciertos miembros era otro elemento que prevalecía en la dinámica grupal, evidenciada el rechazo hacia los niños que presentaban dificultades en el habla, en el aprendizaje, en la interacción social o cualquier manifestación que despertara en los participantes identificación proyectiva: “Nooo ve, no le dejes entrar a ese” (D.O). Estas expresiones son reflejo de las exclusiones que ellos vivencian en otros ambientes, ocupando el rol de chivo expiatorio de sus contextos escolares, familiares y sociales.

La cohesión grupal se construyó paulatinamente en el transcurso de las sesiones. Se fortalecía a medida que los miembros del grupo se organizaban para conseguir objetivos. Evidenciado principalmente en las actividades que resultaron atractivas e importantes para los mismos, como fue la expresión corporal, ya que no requería intercambios verbales de sus sentimientos o ideas, sino por el contrario la interacción se daba a partir de las emociones que experimentaban a través de la música, el contacto físico y movimientos corporales. Esto creaba un clima de confianza reflejado en el contacto visual que mantenían, sonrisas intercambiadas y expresiones de alegría, mostrando el sentimiento de pertenencia y el agrado por el grupo: “Si nosotros no teníamos tarea, solo vinimos para los juegos, ¿ya vamos a comenzar?” (A.I) (J.I) (D.C) (D.O).

La interacción grupal presenta modificaciones en los relacionamientos entre los participantes, por un lado evidenciada en las actividades que requerían formar parejas, ya que los niños elegían otros miembros que no constituían parte de su grupo predilecto: “Ven chiquito (lo abraza), ahora bailo contigo” (A.I) demostrando el acogimiento de miembros antes excluidos, haciendo posible la adquisición de

nuevas experiencias a través del intercambio con más participantes, rompiendo el esquema rígido de vínculos patológicos.

También se observó que los niños progresivamente encontraron formas de regulación en su dinámica grupal, en primer lugar, se encuentra: el reconocimiento de sus miembros (“Ahí va el D.T, siéntate más allá, no ves que solo se fue al baño” (A.T)). En esta expresión se observa como uno de los participantes se compromete con la inclusión de otro miembro del grupo, dejando el espacio físico que le correspondía, demostrando el interés y preocupación reconociendo las necesidades y el lugar del otro.

En segundo lugar, se aprecia el respeto de las normas de convivencia instauradas inicialmente, que facilitaron la convivencia por la reducción de riñas y la predisposición al trabajo cooperativo “Ya solo te queda una oportunidad, pórtate bien o te sacamos” (A.I) al no poder avanzar en las actividades propuestas, los niños optaron por sacar del espacio físico al participante que interrumpía, otorgándole 2 oportunidades para que regule su conducta. Con ello, promovían la conciencia sobre sus actos y la comprensión de las consecuencias que traen consigo. De esta manera, los niños admiten que no existen conductas permanentes, sino que reconocen la posibilidad de fallar y reparar.

Indicador 2: Creatividad: De acuerdo con la forma en que un sujeto desempeñe su rol, ya sea éste, asumido o adjudicado, determinará si su comportamiento es funcional y operativo, o rígido y estereotipado. Para (Riviere, 2002) lo repetitivo se refiere a algo que vive el sujeto una y otra vez y pueden ser: representaciones, discursos, conductas, actos o situaciones.

El grupo de intervención inicialmente mostró una tendencia hacia conductas repetitivas y con gran rigidez, evidenciándose la dificultad de realizar tareas nuevas con objetivos comunes: “Pero esto se juega sacándole al que pierde, yo no juego si no es así vea” (R.I), se puede observar la poca apertura a nuevas experiencias y la tendencia a abandonar la tarea grupal. Se demuestra un intento de mantenerse en una zona de confort, de actuar dentro de lo conocido, evitando lo nuevo por temor a perder el control en las situaciones desconocidas.

La escasa producción de ideas novedosas o autónomas fue otra dificultad detectada en el grupo: “Dibújame algo, cualquier cosa porque no sé qué hacer” (D.I) (D.O), “Déjame ver que te pusieron (observa lo escrito en el compañero) ya sé lo que voy a poner” (R.I). Esto muestra la carencia de recursos propios en la psique de estos niños, dado que sus vínculos afectivos a nivel familiar, educativo y social no han otorgado experiencias gratificadoras y motivadoras que brinden seguridad afectiva. Eso reduce la posibilidad de que el sujeto produzca elementos oportunos como medios de resolución de problemas o tareas diarias.

El desarrollo de la creatividad en el grupo se observó de manera autónoma en mayor medida en las últimas sesiones. Inicialmente los participantes requerían de pautas para desarrollar las tareas propuestas, y posteriormente, se notó las combinaciones de elementos conocidos con nuevas producciones generadas en la interacción del grupo, formando así, diferentes sentidos y objetos novedosos: “Parece una señora gritona” (B.E), “Es el pelo de mi mamá” (M.O), “Se viste como la mía” (A.T) y “y se llama como la mía” (D.C) Aquí expresan los acuerdos a los que llegaron los participantes, resolviendo la tarea por medio de una producción grupal de creatividad. Emplearon el diálogo y la escucha activa permitiendo que

sus ideas coexistan en lugar de imponerse un criterio único. Este es un avance en los niveles de comunicación y aprendizaje grupal.

La creatividad fue un recurso que les permitió equiparar condiciones, empleándola como herramienta para la resolución de dificultades: “Entonces amárrame las dos piernas y así se me hace difícil igual que a ellos que van de a dos” (D.O). Esta es la forma en que una niña frente a su deseo de juego, comprende que, si bien el número de participantes no permite que todos tengan pareja, propone una alternativa para hacerlo de manera más equitativa, sin olvidar las normas del juego y la condición de sus compañeros.

A medida que avanzaba la intervención grupal, en las actividades manuales se observó que algunos de los niños ya utilizaban determinados materiales de manera más óptima, empleándolos armoniosamente y mostrando así que ampliaron su esquema rígido al cuidar lo estético y la limpieza reflejado en sus productos realizados.

2.3.3 Categoría Confianza en los recursos propios y de los pares.

En la dinámica familiar de los participantes se observan carencias afectivas, cuidados negligentes y violencia intrafamiliar. Es decir, existen niveles altos de frustración y búsqueda de gratificaciones inmediatas, presentando dificultad para establecer relaciones sociales basadas en normas, y acuerdos de convivencia.

El mundo interno del sujeto está construido a partir de la introyección de experiencias del mundo externo, que son devueltas en las interacciones como conductas o comportamientos predominantes en el tiempo. En la población

analizada, se evidenció una tendencia a desconfiar del par, e inseguridad en sus capacidades con frecuentes saboteos entre ellos.

Para analizar esta categoría se partirá de dos indicadores que se constituyen como elementos centrales para el desarrollo de la confianza.

Indicador 1: Autovaloración: Los participantes mostraron grandes dificultades para identificar cualidades, habilidades o situaciones que sean de connotación positiva en su vida: “¿Qué es lo mejor que te ha pasado en la vida? responde “nada” (A.I), aquí se puede ver la existencia de un estigma que cae sobre este tipo de población. Este los ancla discursivamente a una restricción de oportunidades y reconocimiento de vivencias positivas. La diferenciación entre días malos y buenos no se marca, ya que alrededor de estas experiencias no existe una retroalimentación que les permita comprender que existen posibilidades de cambiar situaciones, detener malestares o fortalecerse de las experiencias positivas.

La respuesta defensiva de los niños frente a situaciones de dificultad o desconcierto fue la evasión: “Yo siempre pierdo, para que voy a jugar” (J.I), “Yo ya no juego” (alza los hombros, agacha la cabeza y se aleja del grupo) (B.E). Aquí se ve como los niños al sentir vergüenza de expresar sus sentimientos o ideas, optaban en ocasiones por no realizar las actividades, reflejando baja tolerancia a la frustración. Este era su medio de protección para evitar enfrentarse a situaciones que movilizaban su angustia, frente a la evidencia de sus falencias y ser objeto de burlas y censuras grupales.

Con el paso de las sesiones se observa que los participantes empiezan a identificar emociones, deseos e intereses, contribuyendo a una vinculación con

nuevos miembros del grupo: “Yo, yo, yo dibujo, yo soy buena dibujando, vos pinta, te quedo lindo la otra vez” (D.C), “Por ser un buen amigo” (A.I escribió a B.E). Con esto se aprecia que los niños ubicaron características propias. Esto hacia posibles intercambios que promueven interacciones hacia un vínculo bidireccional y enriquecedor para los involucrados, al identificar cualidades en sí mismo y en el otro.

La elección de parejas, inicialmente lo hacían por afinidad, las agrupaciones eran solo entre los que se conocían y no incluían a otro miembro que consideraban inferior “Él no puede es bien lento, mejor lanzo yo” (S.T) este es un intento de anular la participación de un niño que requiere de un tiempo mayor al de los otros, demostrando su poco nivel de tolerancia y respeto hacia la diversidad.

Posteriormente se observaron cambios, pues la elección se daba bajo la idea de complementar las habilidades propias, “Ven conmigo, ambas corremos rápido” (A.T), esto muestra la diversidad de opciones que consideran y reconocen como asequibles para tomar una decisión frente a las necesidades. Es el reconocimiento de habilidades y carencias en el otro y en sí mismo, para compensarlas o potenciarlas, constituyéndose en un aprendizaje integrado a su esquema referencial.

Indicador 2: Conductas solidarias: El grupo mostró muchas resistencias al trabajo cooperativo, pues su estilo vincular se caracterizaba por la competencia y la rivalidad. Ante la propuesta de colaborar, sumar esfuerzos y confiar en el otro existió negatividad, reflejado en conductas como no querer compartir materiales o intentos de usarlos de manera exclusiva: “Solo yo puedo romper mis globos” (J.R), “Esta es tu mitad (señalando), y esta es mi mitad, no dibujes aquí” (D.O). Aquí se observa un intento de limitar la participación de los otros miembros, y el predominio

de su deseo por sobre la dinámica grupal. Esto es una tendencia por dominar en el espacio imponiendo las propias reglas y resistiéndose a los acuerdos grupales.

Las actitudes de competencia se manifestaban claramente al finalizar juegos que tenían participación individual, es decir, si un niño culminaba pronto una actividad consideraba ser el ganador y solicitaba un premio: “Yo gané, dame mi premio”; (D.O), (D.I), (A.I), (R.I) (J.I). Los miembros del grupo buscaban ser reconocidos a través de un premio, para resaltar en el grupo. La necesidad surgía de una constante comparación desmerecedora, en la cual no se destaca sus virtudes sino solo sus falencias. Esto evidencia una concepción muy arraigada de asociar el culminar actividades en los primeros puestos para ser merecedores de beneficios. Es una idea que se ve reforzada y fomentada en diferentes ambientes como la escuela, la familia y, en general la sociedad.

La conflictividad es otra de las características sustanciales en la estructura vincular, ya que siempre habrá conflicto en las relaciones interpersonales, por la existencia de la corriente interna de hostilidad: "Esto es mío y hago lo que me da la gana, no te metas" (S.T), estas palabras reflejan el rechazo que un participante hace a la ayuda que otro le intenta brindar. Muestran la intensa tendencia a la conflictividad, característica presente en el grupo de manera frecuente, a su vez se evidencia nuevamente la poca apertura a la retroalimentación que sus pares puedan brindarles. Es decir, lo rígido de sus esquemas operativos.

A lo largo de la intervención se pudo apreciar una intermitencia en la manifestación de conductas solidarias, principalmente observadas en los niños con mayor asistencia: “Puedo salir, quiero ir a comprar algo para compartir con mis amigos” (A.T). El interés de compartir se iba afianzando a través de las

interacciones mantenidas en las múltiples actividades realizadas, contribuyendo a formar vínculos afectivos entre ellos y facilitando la adhesión y compromiso de los niños al grupo.

El compromiso con las tareas propuestas en las sesiones iba cobrando fuerza a medida que los participantes tomaban protagonismo, y marcaban pautas para ejecutarlas. Es decir: estar atentos a los tiempos, la secuencia de actos, la intención de que cada miembro participe y el cuidado de los materiales. Éstas eran las modificaciones conductuales más significativas (“No cojas tanta crema ve, no ves que no va alcanzar para todos” (A.I), “Apúrense que solo dijo 10 minutos” (R.I)). En la primera verbalización se observa que un niño busca la igualdad de condiciones para los participantes en cuanto a disponibilidad de material. Este es un avance significativo, ya que abandona conductas de interés personal para pensar en el beneficio grupal. En la segunda se ve el respeto y la promoción de las normas del juego. Siendo este un elemento favorecedor para la cohesión grupal, porque permite la regulación de los miembros a través de un líder que surge y marca pautas para el trabajo.

2.4 Principales logros del aprendizaje

El proyecto nos permitió reafirmar que el camino más adecuado para realizar intervenciones con niños es el juego. Esta se constituye en una herramienta de abordaje para el profesional, al permitir la interacción desde el lenguaje propio del niño. La diversidad de juegos y la posibilidad de variarlos a medida que se van desarrollando, fue un recurso que nos permitió comprender las necesidades, las angustias y los deseos que cada participante vivenciaba en las sesiones.

Como aprendizaje resaltamos el comprender la necesidad de ser flexibles ante los distintos ámbitos y condiciones que la población presente. Cada uno de ellos cargados de una historia social y familiar. Pues es el grupo y sus características las que marcan el camino por el cual avanzar al encuentro entre sujetos. Y son precisamente éstos y otros elementos en los que la mirada del clínico debe posarse para entender y construir el trabajo grupal.

Resulta de vital importancia la delimitación de edades en los participantes para conformar el grupo. Tanto para lograr el interés, la participación de los niños, así como para que el desempeño del profesional sea apropiado. Ya que las características biológicas, sociales y emocionales propios de la evolución del ser humano, se manifiestan con grandes diferencias en cada etapa.

El desarrollo del proyecto conllevó ciertas dificultades que se deben considerar para futuras intervenciones:

- Los niños y niñas no mantenían constancia en sus asistencias a las sesiones de juego. En muchos casos no lograban identificar que ya era hora del juego y llegaban tarde, incluso al finalizar la sesión; en otros casos, cuidaban de sus hermanos menores lo que les impedía asistir al Centro.
- El espacio del que se disponía para realizar el proyecto era muy pequeño. Siendo esta una gran dificultad para desarrollar actividades de gran movimiento, como correr.

La población beneficiaria del proyecto desarrolló momentos de recreación propios a los que integró a miembros excluidos. Ampliando sus redes de socialización y por ende modificando sus estilos vinculares.

La intervención persiguió: en primer lugar, propiciar una comunicación asertiva, que, a pesar de la persistencia de conductas con agresión verbal y física, se pudo observar una disminución en la frecuencia en la que se presentan dichas manifestaciones. También aquellos participantes que en ocasión eran víctimas de agresión, tomaron protagonismo expresando sus ideas y emociones. La modulación de la voz, reducción de gritos y prestar atención a los compañeros retroalimentando las intervenciones, fue una de las principales expresiones de comunicación asertiva.

En segundo lugar: favorecer los roles de equipo. Los resultados positivos se muestran con mayor evidencia en los niños y niñas que asistieron constantemente a las actividades propuestas. Observando mayor participación, colaboración, e interés en las sesiones, con ciertas modificaciones de conductas hacia vínculos sanos con sus pares que es el objetivo general de este proyecto.

En tercer lugar: promover confianza en sí mismo y en sus pares. La confianza se construyó progresivamente. Se pudo evidenciarlo en las manifestaciones de emociones, puntos de vista y sentimientos que los niños realizaban principalmente en el momento de cierre de las sesiones. Esto generó un clima de amistad que permitió mantener vínculos sanos más allá de la hora de juego.

Los juegos cooperativos resultan innovadores en esta población que mantiene conductas competitivas permanentemente. Si bien, inicialmente la propuesta resultó poco atractiva para los niños, con el paso de las sesiones comprendieron la importancia y beneficios de la colaboración para la consecución de metas. La vivencia de la gratificación recibida a partir de la contribución de esfuerzos, habilidades e ideas permitió cohesionar al grupo.

Las niñas y niños que forman parte de Centros de Referencia pueden desarrollar sentimientos de pertenencia y por ende una adhesión a propuestas de intervención en distintos ámbitos, ya sean planteados por la misma institución o pasantes, a través de los juegos de cooperación. De manera que con este tipo de estrategias lúdicas se pueden generar alternativas de relacionamiento, identificar intereses comunes y trabajar para conseguirlos.

Este impacto no solo se aprecia a nivel institucional, es decir la reducción de conductas agresivas entre los miembros del grupo. Sino a su vez, esto se puede ver reflejado en diferentes ámbitos, con los nuevos estilos relacionales que mantendrán con las personas de sus entornos. Por ejemplo, la conciencia de unir esfuerzos para superar dificultades no solo implica poner a disposición los recursos que se tiene, sino también buscar aquello que hace falta. Es ser constante en la lucha por los objetivos.

Conclusiones y recomendaciones

La sistematización de la experiencia es una herramienta que permitió comprender el aporte del juego, como recurso para fomentar vínculos sanos entre niñas y niños víctimas de violencia intrafamiliar. Esto se logró a través del análisis de la información obtenida en cada sesión. A lo largo de ellas, se pudo evidenciar la manera en que la interacción estimulada a través de la comunicación asertiva, roles de equipo, confianza en sí mismo y en sus pares permitió a los participantes tener un crecimiento personal.

La comunicación asertiva permitió alcanzar lo que Pichón denomina aprendizaje, es decir el paso de esquema referencial cerrado y rígido propio del grupo de intervención, cuyas características fueron: insultos, ofensas, agresiones físicas a un esquema referencial abierto matizado por: escucha activa, retroalimentaciones, contacto visual y respeto mutuo.

El trabajo en equipo permitió mayor equidad entre pares, debido a la ruptura de las diferencias mantenidas entre los subgrupos dominantes y sumisos. Con la rotación y asunción de nuevos roles se modificó la dinámica del grupo, posibilitando realizar nuevas actividades en cooperación conjunta.

Los juegos de contacto físico fueron un medio que permitió el acercamiento corporal con el par de manera guiada, desde el respeto y la consideración. Dando paso a que los participantes experimenten nuevas sensaciones gratificantes, que aportan como un recuerdo corporal distinto al de la agresión. En otras palabras, mediante la confianza en el otro lograron confianza en sí mismo a partir de la seguridad que sentían en sus pares.

La intervención grupal es una modalidad de trabajo muy útil para este tipo de poblaciones, ya que al existir resistencias en la comunicación y considerando que las problemáticas que atraviesan resultan comunes. El grupo permite desarrollar una red de identificaciones sin quedar expuestos, generando empatía.

Para realizar futuras intervenciones se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos.

- Es importante contar con la presencia de un coordinador/a y co-coordinador/a para un manejo grupal con mayor empoderamiento. Las tareas grupales requieren ser captadas desde dos miradas, lo que facilitará la aprensión de más manifestaciones de los participantes.
- La población analizada mostró gran interés por la expresión corporal a través del baile. Este es un elemento que se sugiere contemplar como herramienta central para futuros trabajos de intervenciones.
- Hacer uso del espacio de recreación programado en el centro de referencia para dar continuidad a la hora de juego dirigido, es decir emplear este tiempo ya contemplado en sus horarios para fomentar la cooperación entre los niños y niñas asistentes.

Referencias

- Aguilar, S. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Medios y Educación*, 47.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Barcelona: Gedisa .
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. . Norma: Bogotá.
- Bravo, N. (1998). *Valores Humanos por la senda de una ética cotidiana*. Santiago de Chile: Ril.
- Canto, J. (2000). *Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos*. España: Ediciones Aljibe.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. España: Paidós.
- Domínguez, L. (03 de 12 de 1999). *yo, si mismo o autovaloración?* Obtenido de Revista cubana de psicología.: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6391.pdf>
- González, J., & Perez, R. (2017). *Formación y orientación laboral*. Madrid: Paraninfo. SA. .
- Hofstadt, C. (2005). *El libro de las habilidades de la comunicación. Cómo mejorar la comunicación personal*. . España: Diaz de Santos.
- Jara, O. (08 de 2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Obtenido de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós. .
- Lewin, K. (1965). *Teoría de campo en psicología social*. Sao Paulo: Pioneira .
- Posada, Gómez, & Ramírez. (2005). *El niño sano*. Bogota: Medica Internacional .

Riviere, P. (2002). *La teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Vision.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto .

Vega, R., & Martí, Y. (2005). Encuentros y desencuentros en la representación
objetiva y subjetiva de las fuentes de información. *Acimed*, 13.

Anexos

Anexo 1 . Matriz de registro de asistencias.

Sesión N°.	
Tema:	
Fecha:	
N°.	Nombre y apellido
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

Anexo 2 Matriz de registro de observación participante.

<i>Diario de campo</i>	
No: Fecha: Lugar: Coordinador: Co-coordinador: Objetivo:	
Descripción	Impresiones

Anexo 3 . Matriz de planificación de sesiones

PLANIFICACION			
SESIÓN N° 1			
Fecha:			
“Reconociendo nuestro espacio”			
Objetivos:			
Actividades	Tiempo	Materiales	Responsable
1.-Bienvenida y presentación de coordinadoras.			Coordinadoras
2.- <u>Encuadre</u> :			Co-coordinadora
3.- <u>Caldeamiento</u> : Objetivo: Desarrollo:			Coordinadora
4.- <u>Temática</u> : Objetivo: Desarrollo:			Co-coordinadora
5.- <u>Cierre</u> . Objetivo: Desarrollo:			Coordinadora