

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

Carrera de Psicología

**“POR UNA CONVIVENCIA ESCOLAR SANA;
EL DARSE CUENTA”**

Profesor Guía	: Pablo Lazcano
Metodólogo	: Genoveva Echeverría
Profesor Informante	: Miguel Marticorena
Alumno (s)	: Claudia Ramos Barros Eva Rivas Castillo

Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología

Santiago, Noviembre 2008

RESUMEN

La presente investigación procura contestar a la pregunta; ¿El proceso de darse cuenta de la convivencia escolar, podría mejorarla?

Se busca generar en los estudiantes un estado de conciencia respecto de sí mismos en relación a cómo vivencia cada uno sus experiencias en el contexto de la sala de clases, y se apuesta a que al estar en contacto real con el propio organismo y el ambiente, reconociendo e integrando cada área del darse cuenta (mundo externo, mundo interno y fantasía), se propicia un actuar más responsable.

El darse cuenta consiste en lograr que la persona esté en un contacto sólido con la realidad que fluye, viviendo con los acontecimientos tal como realmente son. Para lograr esto es necesario que el sujeto se centre en su experiencia basada en el momento presente, en el “aquí y ahora”.

De este modo es posible generar una actitud saludable, entendiéndose esto desde el enfoque teórico de la Gestalt, donde lo que importa es tener conciencia de la experiencia presente de manera integral, lo que posibilita el estar sanos.

La investigación se desarrolla en base a la metodología de Investigación-Acción, lo que permite efectuar una labor activa que propicia una mejoría en la calidad de la convivencia escolar, de estudiantes de enseñanza media del Liceo B-72.

Este método proporciona la posibilidad de generar un trabajo que puede tener continuidad o que puede ser utilizado a modo de manual en otros espacios o estudios.

Los resultados señalan que los estudiantes manifiestan de manera explícita que han captado el sentido esencial del trabajo realizado, comprendiendo que este se orienta a conocer en mayor profundidad al compañero y a sí mismo, generando de esta forma una mayor conciencia entre ambos y por supuesto, en relación al grupo curso.

En base a todo el proceso vivenciado y por supuesto de acuerdo a lo que reportan de su experiencia se puede concluir que se logró instaurar una convivencia saludable; respetuosa y directa, conciente y responsable. Respondiéndose de este modo tanto a los objetivos propuestos por esta intervención, como a las propias expectativas de los estudiantes.

AGRADECIMIENTOS

*Agradezco el apoyo de todos quienes me acompañaron en este proceso, a mi familia
sobre todo por su comprensión, respeto y confianza.*

Por haberme inculcado desde pequeña el valor del esfuerzo y del trabajo.

Porque gracias a ellos hoy una nueva puerta se abre en mi vida.

*A mi novio por creer incondicionalmente en mí, por sus palabras cariñosas de ánimo
en los momentos de incertidumbre. Por el amor que me entrega día a día y por estar
junto a mí.*

*A los seres de luz que me iluminan constantemente y me ayudaron a mantenerme
lúcida y capaz de terminar esta investigación.*

Gracias a mi amiga y compañera de tesis por su constancia, sabiduría y amistad.

*Por todas esas noches de planificación y trabajo, pero también de confianza,
complicidad y consejos.*

*A la Fundación Laura Rodríguez, que confió en este proyecto y nos ayudó en las
gestiones para trabajar en el Liceo B-72.*

Claudia Estrella Ramos Barros

Dedico y doy gracias por el apoyo brindado en la realización de este estudio principalmente a mis padres, por estar siempre presente y alerta ante cualquier requerimiento.

A mi hermano por animarme mágicamente en los momentos de agobio.

A mis tías por transmitirme siempre sus mejores energías y reforzar mi fe.

A mi novio por darme con su amor; alivio, contención y motivación.

Agradezco a Claudia por su amistad, complicidad y empeño en cada reunión de trabajo de tesis.

A todos mis amigos de la Fundación Laura Rodríguez por el soporte incondicional y credibilidad en nuestra labor investigativa.

A las personas del Liceo B-72 que confiaron en nuestro trabajo y nos ofrecieron el espacio necesario para desarrollarlo.

También a quienes nos colaboraron desinteresadamente facilitando material de apoyo y ricas reflexiones.

Y por supuesto, a mis guías espirituales sin los cuales no podría haber entregado lo mejor de mi en este trabajo.

Eva Natalia Rivas Castillo

INDICE

RESUMEN	1
AGRADECIMIENTOS	3
I- INTRODUCCIÓN	8
II- ANTECEDENTES	11
III- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
1- Pregunta de Investigación	29
2- Aportes y Relevancia de la Investigación	30
IV- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	32
1- Objetivo General	32
2- Objetivos Específicos	32
V- MARCO TEÓRICO	34
1- ADOLESCENCIA	34
2- POLÍTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR	40
2.1 La Educación Transversal	40
2.1 La Convivencia Escolar de Calidad	45
3- ENFOQUE GESTÁLTICO	47
3.1 Conceptos teóricos desde la Gestalt	49
3.2 Convivencia escolar desde el enfoque gestáltico	55
3.3 Aspectos de la salud implícitos en la interacción con el ambiente	57
4- TRABAJO DE GRUPO GESTÁLTICO	60

4.1	Concepto de grupo	60
4.2	Principios del grupo gestáltico	61
4.3	Etapas del grupo	62
4.4	Ventajas del trabajo grupal	64
5-	EL DARSE CUENTA	66
5.1	Contextualización del taller de Darse Cuenta	71
VI-	MARCO METODOLÓGICO	74
1.	Enfoque Metodológico	74
2.	Tipo y Diseño de Investigación	75
3-	Delimitación del Campo a Estudiar	77
3.1	Universo	77
3.2	Muestra	77
3.3	Tamaño de la muestra	78
3.4	Tipo de Muestreo	78
4-	Técnicas e instrumentos de recolección de la información	79
4.1	Observación Participante	81
4.2	Diario del Investigador	82
4.3	Diario del Alumno	83
4.4	Grupo de Discusión	84
4.4.1	Detalle de pauta de preguntas del grupo disc. Pre	86
4.5	Cuestionario	88
4.5.1	Detalle de preguntas del Cuestionario	89

4.5.2 Detalle de preguntas de grupo de discusión post	89
5- Matriz Conceptual	91
6- Método de la Praxis	94
7- Plan de Análisis de la información	97
VII. RESULTADOS Y ANÁLISIS	103
1. Análisis por sesión	103
2. Interpretaciones de grupos de discusión pre y post	149
2.1 Interpretación grupo de discusión pre	149
2.2 Interpretación cuestionario grupal – G. de discusión post	159
2.2.1 Interpretación Cuestionario Grupal	159
2.2.2 Interpretación Grupo de Discusión Post	163
VIII- VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN	169
IX. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	172
1- Interpretaciones por objetivos específicos	172
2- Discusión final	209
3. Aportes de la investigación	214
4. Preguntas de investigación que surgen de las conclusiones	216
X- BIBLIOGRAFÍA	219
XI. ANEXOS	222

I- INTRODUCCIÓN

El presente estudio investigativo, tiene como eje temático la convivencia escolar en el nivel de enseñanza media, en el cual se hace referencia a la relación existente entre la educación y la convivencia escolar, siendo esta última una parte íntegra de la primera. Lo que se establece es que el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra la convivencia escolar, siendo ésta un modo empírico de integrar conocimientos teóricos, es decir, el escenario en el cual se desarrollan habilidades que facilitan el aprendizaje.

En el ámbito de las políticas educacionales, la Reforma Educacional ha avanzado en el tema de las relaciones establecidas en el contexto escolar entre los estudiantes, esto se ha hecho con dirección hacia una educación de calidad, mediante el establecimiento del Marco Curricular chileno en que se favorece el desarrollo y práctica de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Estos objetivos para una educación de calidad, contemplan una formación integral promoviendo el desarrollo personal de los estudiantes (Ministerio de educación de Chile [MINEDUC]; 2003).

En este sentido, se hace ineludible la práctica de metodologías y estrategias para el logro de los OFT, en tanto que apelan a una nueva concepción de 'educación de calidad' que se emplaza más allá de la equidad y obtención de buenos resultados académicos mediante el SIMCE, ya que está considerando una formación integral que fomente habilidades socio-afectivas, inherentes a la convivencia escolar.

Así es que, una de las mayores pretensiones de este estudio es brindar soporte a los Objetivos Fundamentales Transversales que propone el MINEDUC a través de la Reforma Educacional, por medio de los cuales la educación estaría enfocada a constituirse como Formación Integral, es decir, una formación que integre lo académico, lo valórico, y lo psicosocial.

“Desde esta visión, al incorporar la Transversalidad al currículum se busca aportar a la formación integral de las personas en los dominios cognitivo, actitudinal, valórico y social; es decir, en los ámbitos del saber, del hacer, del ser y del convivir, a través de los procesos educativos (...)” (MINEDUC, 2003, p.18).

Este estudio por tanto, se constituirá como un apoyo a la Transversalidad, abordando la temática de Convivencia Escolar desde el ejercicio del darse cuenta, lo cual propiciaría el desarrollo de habilidades psicosociales y de autoconocimiento, aspectos básicos para una Formación Integral.

La metodología a utilizar, será una intervención tipo dispositivo terapéutico basado en la técnica gestáltica del darse cuenta, propuesta por John Stevens en su libro ‘El Darse Cuenta’ (1971), la cual será aplicada a estudiantes de enseñanza media al interior de la sala de clases, adecuándola al contexto escolar, y específicamente al ámbito de la convivencia escolar.

Se sostiene a modo de supuesto, que como consecuencia de esta intervención, y de acuerdo a las necesidades que surjan en el darse cuenta, cada uno de los estudiantes podría llegar a influir positivamente en las interacciones con los compañeros de

curso. En otras palabras, se plantea aquí que el darse cuenta de sensaciones y emociones inherentes a la convivencia escolar, o generadas allí (en la interacción alumno-entorno), permite al estudiante conectarse consigo mismo, y enriquecer el proceso de creatividad en la construcción de la convivencia escolar, de modo que ésta pueda mejorar.

El estudiante en este caso podrá a través del darse cuenta, reconocerse a sí mismo como parte íntegra de la convivencia escolar, pudiendo desarrollar responsabilidad al construirla, lo que se manifestaría en darle un sentido positivo que logre mejorarla.

II- ANTECEDENTES

Estudio Nacional de Convivencia Escolar

La inquietud por el tema de la convivencia escolar se explica en este caso por la convicción de que es un aspecto de la educación importante de ser abordado profesionalmente para efectos de una Formación Integral, cuestionamiento que ya se han hecho alumnos y profesores, quienes comparten tal afirmación.

Una muestra de ello es el Estudio Nacional de Convivencia Escolar que Idea Chile hace en el año 2005 tras haberlo solicitado el MINEDUC y la UNESCO, en donde a través de una encuesta autoadministrada se toma en cuenta principalmente la opinión de los estudiantes, y también de los docentes, en torno a la situación de la convivencia escolar en establecimientos educacionales del país que imparten educación a niños y jóvenes de enseñanza básica y media, respectivamente. Tal estudio se fundamenta en las políticas educativas, a partir de las que se concibe la valoración de la convivencia escolar mediante; la normativa escolar y criterios de aplicación, la percepción del trato discriminatorio, y la percepción de conflictos (MINEDUC; 2005).

Los resultados que arrojó el estudio, permitieron comprobar que tanto estudiantes como docentes valoran positivamente la convivencia escolar en sus establecimientos educacionales; específicamente, que un 86% de los alumnos están de acuerdo con que

en su establecimiento se de importancia a enseñar a los(as) alumnos(as) a cómo relacionarse de forma positiva con los demás (MINEDUC; 2005).

De acuerdo a esto, es posible inferir que la opinión de alumnos y profesores da cierta ventaja a la ejecución del presente estudio, en tanto que pretende abordar la convivencia escolar a partir del ejercicio de darse cuenta (el cual será abordado más adelante en esta investigación) de los aspectos involucrados en ésta, permitiendo mayor conciencia de estos aspectos y un mayor conocimiento de la misma.

Además, no deja de ser relevante la entrega de recursos terapéuticos a los alumnos que, en el mejor de los casos y sin que esto determine el objetivo de investigación, podrían ellos integrarlos de tal modo que sean de utilidad en otros ámbitos de sus vidas.

Plan de Trabajo Anual de Convivencia

Tales antecedentes, dan cuenta del apoyo por parte del Ministerio de Educación, a la elaboración de este tipo de intervenciones, y una muestra de eso es el Plan de Trabajo Anual de Convivencia, que se instaura con orientaciones para la formulación de programas, y metodologías para la auto evaluación y elaboración participativa del reglamento de la convivencia escolar (MINEDUC, 2005).

En este contexto, se han desarrollado programas para mejorar la calidad de la convivencia escolar, a partir del uso de la mediación, como se ha hecho en diversos

establecimientos educacionales de la VIII región. Entre éstas figura la Escuela República de Italia (provincia de Chillán) en donde los profesores a cargo del programa de mediación forman alumnos monitores de mediación con el apoyo de un manual de convivencia escolar otorgado por el MINEDUC.

Así mismo, en la Escuela John Kennedy (provincia de Chiguayante) uno de los docentes (Prof. Jorge Sanhueza) asume la coordinación del proyecto de mediación. En ambas escuelas esto comienza a ejecutarse desde el año 2006 (MINEDUC, 2005).

Como es posible observar, el MINEDUC ha establecido programas de convivencia escolar a colegios en donde han sido los profesores quienes se han hecho cargo de llevarlos a cabo y motivar a los estudiantes logrando que ellos asuman un papel activo dentro del contexto escolar para una mejor convivencia.

En la VIII región, provincia de Cañete, también se ha ejecutado un programa de convivencia escolar, cuyas coordinadoras son Olga Valenzuela y Paola Pérez, transmitiéndolo a diversos docentes de la comuna para que ellos puedan llevarlo a sus escuelas y ponerlo en práctica (MINEDUC, 2005).

Programa de Formación Ciudadana

Es otro intento por lograr los OFT, en donde las líneas de acción apuntan al “Desarrollo ciudadano, que busca contribuir a la formación cívica y ciudadana de los

alumnos y alumnas, a través del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. De este modo se busca potenciar el desarrollo de capacidades reflexivas, de argumentación y debate público, el juicio crítico, los valores ciudadanos como honestidad y convivencia democrática, la autonomía y respeto por la libertad, discernimiento, el conocimiento de sí mismos, de los otros, de las instituciones y la vida en sociedad, los derechos humanos, el reconocimiento y valoración de la diversidad, entre otras competencias ciudadanas”. (MINEDUC; 2004)

Proyecto Construcción de una Cultura No Violenta

Siguiendo esta línea de antecedentes, el proyecto Construcción de una Cultura No Violenta es también un aporte al trabajo sobre la convivencia escolar, el cual se origina con la Campaña Latinoamericana de Educación para la No Violencia Activa (CLENVA) que ha sido desarrollada por la ONG “La Comunidad para el Desarrollo Humano”, siendo reconocida por la ONU desde el año 1984, y llegando así a constituirse como uno de los frentes de acción del Movimiento Humanista.

El proyecto comienza a ejecutarse desde el año 2004, por profesionales de la Fundación Laura Rodríguez, en un liceo ubicado en la comuna Estación Central (Fundación Laura Rodríguez [FLR] 2006).

Se trata de un proyecto que propone “apoyar la implementación del proyecto educativo institucional; cuando pretendemos atender a la formación integral del estudiante y fomentar el desarrollo de habilidades personales e interpersonales en los ámbitos de la autonomía, la valoración de la diversidad y la democracia, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas; trabajando desde las vivencias de los participantes” (FLR; 2006 p. 2).

Vale destacar que la intervención que se hará en el marco de este estudio investigativo, conforma una de las actividades del programa del proyecto Construcción de una Cultura No Violenta en el Liceo B-72 de la comuna Estación Central, del presente año 2008.

Todos estos antecedentes dan cuenta de que el tema de la convivencia escolar es una preocupación que atañe a los diversos actores de la educación, desde la cúpula gubernamental hasta docentes y estudiantes, incluyendo a todos los niveles de enseñanza. Y se establece con ellos la relevancia de intervenir en el ámbito de la convivencia escolar desde la perspectiva de la formación integral, como ocurre con el desarrollo de este proyecto de tesis.

Esto mismo demuestra a su vez, que se hace indispensable la planificación y ejecución de programas de intervención enfocados al desarrollo personal y social de los alumnos en el ámbito de la convivencia escolar desde una mirada terapéutica.

Desarrollo Personal en San Bernardo

Vale destacar el trabajo de Patricio Varas, Profesor de Filosofía y Psicología, y Terapeuta Gestalt, quien junto con Alicia Moresco, Profesora encargada del departamento de Educación y Salud de la Municipalidad de San Bernardo, han realizado intervenciones de enfoque gestáltico en colegios en donde el desarrollo personal es el tema transversal y objetivo del trabajo. Este dato es tomado por contacto telefónico y vía e-mail con estas personas, quienes luego nos facilitaron personalmente información más detallada de sus intervenciones, material que enriquece este estudio.

En el año 1992, el Ministerio del Interior presenta a las Municipalidades de la Región Metropolitana un Proyecto de Protección Ciudadana que abordaría las problemáticas manifiestas en los diversos contextos sociales, solicitando mediante este encuadre que cada una presentara un proyecto capaz de abordar las necesidades captadas en cada comuna.

La Municipalidad de San Bernardo optó por centrarse en el ámbito educativo, proponiendo un Plan Comunal de Desarrollo Personal, realizado por Patricio Varas (psicólogo gestáltico) junto con el director del Departamento de Educación de la comuna.

El Plan fue aprobado y financiado estatalmente, y se da inicio mediante capacitar en desarrollo personal, en principio a dos docentes del Colegio municipalizado Vira Braby N° 128, entre ellos la Sra. Alicia Moresco (con quien se hizo el contacto para

la entrega de estos antecedentes), quienes posteriormente fueron los encargados de capacitar a directores de los colegios de la comuna, a fin de que ellos posteriormente pudieran formar monitores en sus colegio –a los profesores-, quienes a su vez debían replicar lo aprendido sobre los estudiantes.

Cabe destacar que la propuesta en principio era trabajar con colegios de enseñanza básica, pero por presiones externas se extiende también a la enseñanza media.

Así es que, las capacitaciones eran en torno a la temática del Desarrollo Personal, y funcionaban de modo transversal en el proceso de ejecución del Plan, es decir, la metodología consistía en ‘ser capacitado para capacitar’, donde el sentido era formar redes que abarcaban a toda la comunidad educativa (directores, docentes, auxiliares, apoderados, estudiantes y unidad vecinal) cuyo trabajo de capacitar estaría centrado en los estudiantes -tratándose de un trabajo remunerado por su carácter preventivo y por no ser parte íntegra del currículum escolar-, de modo que estos pudieran experimentar los efectos del trabajo y reflejarlos mediante cambios positivos en su desarrollo personal y social.

Se estableció que la duración del Plan sería de cuatro años, y una vez que se cumplió el período, fue evaluado como exitoso y viable.

Específicamente las capacitaciones o talleres consistían en un proceso de seis meses de duración, con una frecuencia de una sesión semanal, y en los que había tres fases secuenciales donde cada una abordaba una temática determinada; primero se trabajaba en torno a la confianza en sí mismo y en el otro, luego la confrontación, a modo de empatizar con el otro mediante valores como el respeto y la comunicación,

para finalizar el proceso del taller con el tema de los afectos, en relación a los lazos o redes establecidas entre ellos y por establecer con otros actores sociales.

El objetivo transversal de los talleres eran lograr mayor conciencia en los estudiantes, entendiendo de este modo el sentido del trabajo de desarrollo personal, de modo que entre los objetivos específicos se tenían el desarrollo de la percepción, la conciencia corporal y la integración de valores como la trascendencia.

Había un monitoreo permanente y seguimiento de los talleres, a partir de lo cual el Consejo Municipal aprueba este Plan Comunal de Desarrollo Personal pasando a ser reconocido públicamente como programa, llegando a incorporarlo al Currículum Escolar.

Actualmente este Programa Comunal de Desarrollo Personal tiene vigencia, pero con grandes dificultades que tienen que ver principalmente con la falta de recursos para su ejecución, desde los materiales necesarios hasta personas que puedan capacitar. Quien coordina este proyecto actualmente es la Sra. Alicia Moresco, la única que aún se mantiene desde los inicios de este trabajo, teniendo que actuar de manera multifuncional dados los inconvenientes antes mencionados.

Programa SAT de Claudio Naranjo

Uno de los autores chilenos que ha abordado el tema de la educación, desde una perspectiva psicológica de formación integral, es el psiquiatra Claudio Naranjo.

Sin lugar a duda, la educación ha sido el interés central de estudio para él, su visión es que la educación debería centrarse en trabajar por un desarrollo humano integral, y no para formar seres dóciles, manejados, automatizados, sin visión futura, capaces solo de manipular a los demás. Por otro lado considera que los actuales estudiantes como nuevos adultos y revolucionarios están llamados a tener un alto nivel de conciencia, un conocimiento de si mismos profundo y por ende de los demás, un silencio interior que les permita la atención, la escucha, la percepción de la verdad, un continuo trabajo en el desmoronamiento del ego y un despertar de la conciencia con el reconocimiento de su ser espiritual.

Es precisamente por considerar que por medio de la educación es posible generar un cambio real a nivel de sociedad, que Naranjo decide dedicar su trabajo a educadores, maestros y profesores que tienen un contacto privilegiado con la juventud.

Con el objetivo de generar un aporte en el sistema educativo, ha creado un programa llamado SAT (Seekers Alter Truth) estas palabras mas bien constituyen un emblema fonético de una triada de principios universales, a la vez que forman la palabra sánscrita SAT que denota verdad y ser.

Está dirigido principalmente a docentes, actores fundamentales para el cambio. La primera meta del programa es el desmoronamiento del ego, el falso yo, o personalidad construido desde la niñez para defenderse o protegerse de la antisabiduría de los progenitores “Mi experiencia como terapeuta me dice que la liberación del individuo requiere de una especie de abdicación del ego que permite

la liberación del ser verdadero, y los indicios de una conciencia espiritual” (Naranjo, 2007, p. 127).

Después de un profundo auto-conocimiento, clave para un cambio sano, las siguientes metas del SAT son la re-educación interpersonal y el cultivo espiritual, el cual ayuda, según el autor, a “cambiar nuestro foco de lo externo a lo interno, de lo aparente a lo sutil” (Naranjo, 2007, p. 28).

En síntesis, el programa apunta a un acercamiento a la conciencia suprema a través de la conciencia misma, es decir, a través de una vivencia. Es la educación vivencial del ser.

Siguiendo la lógica del planteamiento de Naranjo, la propuesta de encaminarnos a una educación verdaderamente más relevante para la vida tendría que privilegiar el auto-conocimiento, lo que significaría, junto al propósito de una educación para la convivencia feliz, una reeducación importante de los educadores.

El principio fundamental del programa SAT, es generar un auto-conocimiento más integral del propio ser humano, ejercicio que debe ser llevado a cabo desde la práctica en la sala de clases, lo que no es suficientemente potenciado en la actualidad por el sistema educativo. “El auto-conocimiento no tiene ningún lugar en nuestra práctica, a pesar de que es curativo de por sí: nos libera de la compulsión, de la repetición y del condicionamiento emocional y así permite un proceso de liberación con el fin de reconocer el ser verdadero” (Naranjo, 2007, p.35).

En algún momento, Naranjo se plantea la hipótesis de que “bastaría que suficientes personas alcanzasen un alto desarrollo de conciencia para que ello precipitase la generalización del proceso de contagio” (Naranjo, 2007, p.169). Lo que se propone es que mediante un proceso de introspección, donde el sujeto logre un reconocimiento de si mismo y por tanto de su entorno, se logrará una percepción mas completa de la realidad, lo que influiría directamente en un desarrollo integral de la persona contribuyendo, en cierta medida a un mejoramiento a nivel de comunidad y de sociedad. Es decir, el trabajo que se realiza en la sala de clases podría beneficiar la calidad de vida de los estudiantes. Para este efecto la aspiración es “armonizar y equilibrar las partes intelectual, emocional e instintiva de nuestra naturaleza que recibe hoy en día amplia aceptación, y tal vez sea ello lo que principalmente se quiere decir al hablar de un programa holístico” (Naranjo, 2007, p.180).

Naranjo plantea que en la educación actual (que hasta ahora ha sido sobre todo un medio de socialización a través del cual una cultura enferma se perpetúa) debe transformarse en algo muy diferente. “Sin una educación para el desarrollo humano, difícilmente llegaremos a tener una sociedad mejor (...) si queremos una sociedad diferente, necesitaremos de seres humanos más completos” (Naranjo, 2007, p.175).

En síntesis, propone una educación realmente transformadora, como lo indica el título de su libro “Cambiar la educación para cambiar el mundo”, es decir una educación salvífica, holística e integradora del ser humano.

De lo anteriormente mencionado, se entiende que resultaría artificial separar demasiado la educación, de la educación afectiva y por ende del auto-conocimiento y de esta forma aportar a la educación de las relaciones interpersonales, para esto es necesario desarrollar o recobrar, la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como la de expresarlos en forma autentica y adecuada (C. Naranjo, 2007).

III- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El concepto ‘convivencia escolar’ ha sido principalmente abordado en el ámbito de las políticas educacionales y la Reforma Educacional, instaurándose desde allí la política de convivencia escolar, en que se concibe la convivencia escolar como “(...) **la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de alumnos y alumnas.** Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que **constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción**” (MINEDUC, 2003, p. 3).

Las principales temáticas en esta definición son en primer lugar, la interrelación entre los miembros de un sistema educativo y a su vez, la interacción dada entre tales miembros y sistemas.

Y en segundo lugar, la incidencia significativa que esta interrelación tendría en el desarrollo integral del estudiantado.

Finalmente se advierte que se trata de una construcción colectiva donde todos los implicados tienen responsabilidad sobre ella (la convivencia escolar).

El absoluto acuerdo con esta concepción es lo que da sentido e impulso a la presente investigación, con miras hacia una complementación y fortalecimiento de las propuestas gubernamentales, que responden a requerimientos y falencias manifiestas en la educación nacional.

En concordancia con esta lógica sustentable de abordar problemáticas contingentes, a partir del fortalecimiento de las bases ideológicas y de redes de acción como valor central, es que se ha puesto la mirada en el Proyecto ‘Construcción de una cultura no violenta en el liceo B-72 de Estación Central’, cuyo objetivo fundamental tiene que ver con la mejoría de la convivencia escolar.

La concepción de Convivencia Escolar en que se basará este estudio integra la definición antes mencionada con los aportes de la corriente psicológica Gestalt, con el fin de fomentar aspectos psicológicos que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

Desde tal perspectiva teórica se abordan en esta temática los mecanismos saludables en el contacto entre el organismo y el ambiente; en la interacción con el medio y todo lo que lo compone.

Resulta pues interesante concebir la convivencia escolar en complemento con el concepto de salud, primero porque coincide con la visión sistémica con que la política educacional comprende la convivencia escolar -por atribuir la responsabilidad de la misma a todos quienes la construyen mediante las interrelaciones-, y también por

considerar la dirección de este estudio en relación a la formación integral en el ámbito de la educación.

Cuando se habla de mecanismos saludables en el contacto, la teoría de la Gestalt se refiere a que **“una interacción sana es mantener la conciencia del contacto organismo-ambiente**. Una comprensión holística del hombre, por ejemplo, incluye el funcionamiento de su cuerpo físico, emociones, pensamientos, cultura y sus expresiones sociales en un marco unificado” (Latner, 1972, p.15).

Cabe entonces hacer la pregunta sobre qué se entiende por salud desde la Gestalt; “Salud (...) es ante todo, integrar un todo completo con cualesquiera que sean las circunstancias en que nos encontremos. (...). Lo que importa es tener conciencia, conciencia de vivir en el presente. Sea como sea nuestra condición de vida presente, si formamos un todo con ella, estaremos sanos. (...). La salud es la integración del organismo y el ambiente a través de adaptaciones creadoras que se llevan a cabo por formación y destrucción de gestaltes” (Latner, 1972, pp.73-76).

En base a todo lo mencionado es posible construir un concepto integrado, por lo que se concluye que a lo largo de este estudio, **se entenderá la Convivencia Escolar como la interacción conciente e íntegra entre los alumnos y el ambiente**. Si esto es posible de lograr mediante la intervención podríamos hablar de una mejoría en la convivencia escolar.

Se ha optado por que el foco de atención en la convivencia escolar se limite específicamente a los alumnos(as), en tanto que cuando se habla de desarrollo y/o formación integral, los principales benefactores directos son ellos -pese a que no sean los únicos actores involucrados en la convivencia escolar propiamente tal-, y porque es interesante que sean los jóvenes quienes aprehendan la responsabilidad de construir una convivencia escolar saludable, ya sea por lo adecuado que parece en relación a su etapa de desarrollo como adolescentes, y al hecho de que justamente estén en proceso de formación, no solo cognitiva, sino también socio-afectiva.

Reduciendo entonces es necesario destacar que por ambiente entenderemos el conjunto de elementos y personas que componen la sala de clases.

La convivencia escolar es un fenómeno que se da en una realidad preestablecida de carácter formal, en que el adolescente se relaciona con otros en un contexto llamado 'escolar', y donde la capacidad creativa y constructiva tiene lugar en las interacciones que este genere con el resto de sus compañeros. En este sentido la realidad o ambiente que parece tan estructurado se vuelve flexible y cambiante (Latner, 1972).

Es precisamente en este punto donde se hace posible intervenir y donde la intervención adjunta a la investigación parece cobrar sentido.

Lo que se propone aquí, es aplicar a los alumnos de enseñanza media del Liceo B-72, un dispositivo terapéutico basado en una serie de ejercicios que fomenten el darse cuenta (seleccionados del libro de John Stevens 'El Darse Cuenta', año 1972),

actividad que forma parte de la programación del Proyecto Construcción de una cultura no violenta, correspondiente al presente año, 2008.

Se trata de un taller de ‘darse cuenta de la convivencia escolar’, cuyo foco es el medio; todo lo implicado en la convivencia del contexto escolar, con el objeto de orientarla hacia un tipo de interacción saludable.

Intervenir sobre los estudiantes del Liceo B-72 es relevante ya que los profesionales a cargo del proyecto Construcción de una cultura no violenta, dieron inicio a sus actividades el año 2004 en base a un diagnóstico situacional que realizaron, el cual arrojó resultados que confirman la real necesidad de tomar acciones concretas hacia la resolución de problemáticas como el porte y uso de armas blancas, la impulsividad y acciones agresivas verbales y físicas, la desmotivación al aprendizaje y al trato pacífico, la gran intensidad que adquieren los conflictos entre los alumnos, todo esto, dentro del establecimiento y algunos de estos aspectos al interior de la sala de clases.

(Muñoz, 2008)

También es importante considerar que se trata de una población estudiantil que no es primeriza en este tipo de actividades, en tanto que mediante el proyecto se ha realizado talleres para la adquisición de herramientas y desarrollo de habilidades psicosociales.

Cabe destacar que durante este año el primer taller realizado ha sido el que atañe al presente estudio.

Además, a partir de la evaluación sistemática de tal proyecto se ha considerado como un aporte significativo para la construcción de una cultura no violenta, la aplicación de un dispositivo terapéutico orientado a la construcción de una convivencia escolar sana, ya que guarda relación no solo con las necesidades existentes en los estudiantes sino también con el sentido del proyecto, y porque nunca antes se había llevado a cabo una intervención de tales características en este contexto educacional.

Desde la consideración de lo anteriormente mencionado, se optó por una metodología integrativa capaz de propiciar las habilidades psicosociales de los estudiantes por medio del trabajo grupal –Latner plantea que el proceso creativo tiene lugar en las interacciones entre el organismo y el ambiente, lo que a su vez representa el trabajo de grupo y la convivencia misma-.

El proceso de darse cuenta planteado por John Stevens, está compuesto por tres ejes fundamentales que nos permiten tener una experiencia completa e íntegra de darse cuenta de la convivencia, estos son; el mundo externo, mundo interno y fantasías, con lo que los alumnos podrán ser más concientes de su convivencia escolar en el ‘aquí y ahora’, integrando organismo-ambiente en el momento mismo de la convivencia, lo que a su vez permitiría el despertar del sentido de responsabilidad y la creatividad, necesarios para la planificación y ejecución de mecanismos saludables en el contacto. Se procurará entonces incidir en el proceso creativo del adolescente de modo que la construcción de la convivencia escolar, que implica la participación de un grupo de estudiantes por medio de sus interacciones, sea de carácter saludable.

*** Ver diagrama sobre la lógica de la intervención, en capítulo VI Marco Metodológico.**

1- Pregunta de Investigación

En este caso, se determina que la pregunta será muy amplia, en tanto que los aspectos y conceptos involucrados en el estudio han sido ya planteados y están dentro de las variables fundamentales que son el darse cuenta y la convivencia escolar.

No siempre en la pregunta se comunica el problema en su totalidad, con toda su riqueza y contenido. A veces se formula solamente el propósito de estudio, aunque las preguntas deben resumir lo que debe ser la investigación (Hernández, Fernández, Baptista).

La pregunta de investigación es la siguiente:

¿El proceso de darse cuenta de la convivencia escolar, podría mejorarla?

2- Aportes y Relevancia de la Investigación

La presente investigación se fundamenta en la relevancia que tiene el construir una convivencia escolar más sana, partiendo de la toma de conciencia por parte de los estudiantes de qué es la convivencia, y de reconocerse como parte activa e íntegra de la misma, hasta lograr una mejoría en esta que podría extenderse al ámbito de las relaciones humanas en cualquier contexto social.

Se habla de una mejoría que no está mediada ni tiene cabida necesariamente en un estado crítico de la convivencia escolar, pues en este estudio lo que se valora es la evolución hacia una formación integral, en que el desarrollo y potencialización de habilidades socio-afectivas es siempre un plus.

En este sentido, se trata de un aporte teórico ya que ofrece una comprensión abarcadora del fenómeno de la convivencia, y exhaustiva en relación a la convivencia escolar, invitando al lector al cuestionamiento y profundización de la temática, la cual debiera ser considerada como parte del trabajo profesional en el terreno de las ciencias sociales, para la creación de estrategias orientadas a la mejora de la educación y progreso humano.

Se trata además de un estudio de utilidad para la psicología, ya que es una muestra de cómo situarse en el contexto escolar, e intervenir allí, utilizando herramientas terapéuticas que no rompen el esquema escolar, sino que lo integra y mejora, más allá de la obtención de los resultados esperados en este estudio. Por tanto, se espera que

esta investigación signifique la complementación de diversos enfoques y áreas de las ciencias sociales, como la educación y la psicología, o las políticas educacionales y la teoría gestáltica.

Así es que llega a ser una contribución e incentivo para la toma de conciencia de la relevancia del desarrollo psicosocial en el contexto escolar, y un apoyo a los objetivos fundamentales transversales de la educación del siglo XXI.

Es decir que, la relevancia teórica que tiene para la teoría gestalt tiene que ver con que logra integrarla al contexto educativo mediante la interpretación y abordaje de los fenómenos emergentes de la educación actual, desde la perspectiva gestáltica, en dirección hacia la promoción de la salud integral a partir de la ejecución de mecanismos saludables en el contacto, abarcando las áreas emocional, cognitiva y, principalmente relacional.

O sea que, unifica la teoría y la práctica, considerando las principales problemáticas de la educación, en el ámbito de la convivencia escolar.

Es también un aporte técnico y de relevancia práctica en tanto que puede utilizarse como manual de capacitación y de entrega de instrumentos y nociones para la intervención en el quehacer de psicólogos, profesores, asistentes sociales, para trabajo comunitario y programas de convivencia escolar.

En conclusión, es posible afirmar que los resultados de esta investigación, serán una contribución teórica y práctica, de carácter psicosocial, al contexto escolar.

IV- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1- Objetivo General

Conocer a través de los relatos de los estudiantes, la convivencia escolar percibida por ellos antes, durante y después del proceso de darse cuenta que vivenciaron, y observar si se obtiene una mejoría de la misma.

2- Objetivos Específicos

Los siguientes objetivos están planteados de manera secuencial. Si bien se diferencian de las etapas de la intervención, son presentados así pues responden a un orden lógico que representa por un lado, el proceso de darse cuenta de la convivencia escolar, en términos generales, y por otro lo que mediante el estudio se pretende alcanzar.

1. Descubrir la percepción que tienen los estudiantes acerca de su convivencia escolar previo a la intervención
2. Lograr mayor conciencia en los alumnos respecto de sus interacciones en la sala de clases
3. Descubrir cómo los estudiantes vivencian el proceso de darse cuenta de la convivencia escolar
4. Potenciar la creatividad en los estudiantes en función de una mejoría de su convivencia escolar
5. Fomentar la responsabilidad en los estudiantes para la creación de una convivencia escolar sana

Es interesante diferenciar de entre los objetivos específicos, aquellos que son de investigación, y los de intervención propiamente tal, para mayor esclarecimiento de la fase metodológico práctica.

Se puede inferir que solo el primer objetivo específico tiene el carácter propio de investigativo. Y por lo mismo, el que tendría mayor relación con el objetivo general del estudio.

Los cuatro últimos son interventivos puesto que aluden específicamente a la aplicación del dispositivo terapéutico.

El tercer objetivo específico pareciera ser investigativo, pero se clasifica como de intervención ya que el modo en que se intentará descubrir cómo vivencian los estudiantes el proceso de darse cuenta, es netamente práctico (diario del alumno) y es parte íntegra de cada actividad.

V- MARCO TEÓRICO

1- ADOLESCENCIA

La adolescencia es el momento evolutivo que coincide con el paso a la educación de enseñanza media, lo que implica un momento de cambios significativos en esta etapa de vida. Es durante esta segunda década de la existencia, que importantes cambios biológicos van transformando a niños y niñas en personas maduras en relación a cada área de funcionamiento (cognitiva, emocional, orgánica y social).

El cuerpo manifiesta visibles modificaciones y este cambio es el que nos indica que están entrando en una nueva etapa –la adolescencia- de cambios significativos y grandes repercusiones psicológicas.

Es así como ante cambios físicos tan drásticos no es de extrañar que el adolescente necesite un tiempo para integrar y aceptar psicológicamente la imagen de su cuerpo y lo que con él proyecta a su entorno. (Marti & Onrubia, 1997)

Pero el paso de la niñez a la edad adulta involucra mucho más allá de cambios estéticos o físicos, ya que implica además un cambio fundamental en la manera de pensar, lo que resulta fundamental en el proceso a la adolescencia. De este modo comienza el desarrollo o la construcción de nuevas capacidades cognitivas que van adquiriendo los adolescentes en esta etapa, la cual les permite tener una nueva visión, más amplia, más abstracta y más consciente sobre el mundo y sobre ellos mismos.

Es en este momento de la vida que los jóvenes van siendo también capaces de resolver mucho más eficazmente que durante la infancia una serie de problemas (ya sean de orden práctico o teórico) lo que les permite afrontar, de forma satisfactoria, retos que años antes eran incapaces de abordar. (García-Milà & Martí, 1997)

Es precisamente en este postulado que nos detendremos, ya que en consideración de las nuevas capacidades cognitivas y psicológicas del adolescentes, resulta posible y necesario el realizar un trabajo de desarrollo personal, donde se potencie y promueva un trabajo de darse cuenta, lo que implica tomar conciencia tanto de sí mismo como del entorno. Esto apuntaría a generar una mayor capacidad de auto-conocimiento y aceptación de sí mismo, lo que reflejado en las interacciones con los pares o cualquier otro individuo, podría traducirse en mayor autocontrol y reconocimiento del otro.

En el proceso de esta investigación, esta tarea se llevará a cabo en el contexto escolar, lugar donde el adolescente suele pasar gran parte de su tiempo.

“Naturalmente, la escuela tiene una labor importantísima a la hora de potenciar este desarrollo cognitivo, de integrarlo de forma armoniosa con los otros cambios que ocurren en esta época y de afianzar la preparación básica necesaria para que los adolescentes puedan proseguir su educación y afrontar el mundo del trabajo” (García-Milà & E. Martí, 1997, p.47).

Por otro lado, la adolescencia es el momento en que la persona comienza a tener una existencia propiamente social, pública, en que se incorpora a la vida con mayor

protagonismo la cultura de la sociedad en que se ha nacido y donde se acentúa la emancipación de la familia.

Los jóvenes se enfrentan rápidamente a nuevos escenarios en los que deben desenvolverse, lo que implica que el adolescente comience a realizar el paso del micro grupo al grupo amplio, de las instituciones de crianza y educación, familia y escuela, a las instituciones sociales en su generalidad, las que son propias de la sociedad, de la cultura. Es un momento que marca una diferencia simbólica importante, ya que el individuo se hace psico-socialmente ciudadano de una sociedad y accede a la cultura vigente en ella.

Se produce un acercamiento al ámbito social mediante las interacciones, generando nuevos cambios asociados a la adolescencia. Los jóvenes empiezan a relacionarse con la sociedad como un todo, y comienzan a sentirse parte de esta (toman conciencia y/o sentido de pertenencia). Este hecho trasciende las nuevas relaciones con compañeros y la emancipación respecto a la familia. Todo ello se cristalizará en un particular y sutil equilibrio –a veces, desequilibrio- entre independencia y dependencia, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación tanto con la familia, la autoridad o generaciones previas, así como con los pares y grupo de compañeros. (Fierro, 1997)

Esta transición poco a poco comienza a transformar al individuo en un ser más íntegro, ya que juntamente con los procesos de individuación, en el período de la adolescencia se producen avances espectaculares en los procesos de socialización. Emergen nuevas capacidades, tanto cognitivas como afectivo-relacionales, que se van

adquiriendo a lo largo de esta etapa de cambios o crisis vitales , lo que abre nuevas posibilidades a los chicos y chicas adolescentes para redefinir y enriquecer las relaciones sociales ya establecidas y adquirir otras nuevas, ampliando su participación en ámbitos sociales también nuevos

Es por este motivo que resulta atingente abocarse a esta etapa de la vida para efectuar un trabajo que beneficie aspectos de socialización tales como la convivencia. (I. de Guispert, 1997)

En esta etapa de importantes cambios, surgen también nuevas y diferentes necesidades (como ocurre a lo largo de la existencia de la persona) que cumplen la función de regular su propia existencia. Entre éstas; el adolescente tiene gran necesidad de reconocimiento por parte de otros, necesita ver reconocida y aceptada la identidad que va conformando por las personas –adultos o compañeros- que son significativas para él. Sin tal reconocimiento y aceptación (necesarios aunque no suficientes) no puede alcanzar un buen concepto de sí mismo, imagen y autoestima, lo que es fundamental para un vivir sano.

De esta manera se entiende que el contacto con otros individuos no solo forma parte inherente de la vida, sino que además es necesario para el crecimiento personal.

Pero el adolescente no solo manifiesta necesidades de requerimientos externos, es decir, necesita además llegar a conocerse a sí mismo y organizar su experiencia pasada y presente en un relato coherente de su propia vida, lo que consiste en reconocerse a sí mismo y aceptar su existencia tal cual es.

El desarrollo de la identidad personal, entonces se vincula de manera estrecha con la propia historia pasada. Es en la adolescencia cuando el ser humano comienza propiamente a tener historia.

Organizar cada una de las experiencias del adolescente, resulta fundamental para lograr una adecuada aprehensión e integración de estas, es por este motivo que resulta beneficioso para el adolescente contar con herramientas que le permitan lograr un buen contacto con sus propias vivencias. Esto contribuye a la identidad personal y auto-reconocimiento. (Fierro, 1997)

Para lograr una base sólida, que beneficie un auto-concepto adecuado para el adolescente, es fundamental que este mantenga un buen apego con las figuras significativas, es decir, los vínculos que se van creando desde el nacimiento, son de alguna manera una guía para lo que serán futuras relaciones interpersonales.

Es así como en las personas existe una necesidad de establecer vínculos afectivos con los otros, lo que es esencial para el ser humano.

Entonces, la adecuada relación afectiva con las figuras de apego proporciona una base positiva de seguridad que ayudará durante la adolescencia a la construcción de la propia identidad y a la consecución de grados de auto-confianza y autoestima que serán esenciales para la exploración y el establecimiento de nuevos lazos de unión con otras personas.

Parte de la integración del adolescente a las actividades de integración social, es la emancipación, a la que antes nos hemos referido. Esto implica un distanciamiento parcial natural del seno familiar, para esto los adolescentes necesitan resituarse en la

familia, lo que implicará responsabilizarse de sí mismos, mostrar a los otros que poseen una existencia o identidad propias, que son seres únicos, singulares y que desean ser reconocidos como tales sin fundirse en el funcionamiento de la constelación familiar. Esta redefinición de las relaciones emocionales con los padres y del propio lugar en la estructura familiar de los adolescentes se verá facilitada cuando experiencias, anteriores a este periodo, hayan permitido aprender a actuar con relativa autonomía e iniciativa. (I. de Guispert, 1997)

Durante este período, la orientación social primaria usualmente estará dirigida y con un grado de prioridad hacia los iguales. Aunque ello no implica que necesariamente se alejen de sus padres, las relaciones con los compañeros y amigos pasan a ocupar un lugar preferente en la vida de los adolescentes y serán determinantes en su proceso de socialización.

Desde otra perspectiva, es muy relevante la socialización con los pares ya que permite un nuevo espacio de aprendizaje para el individuo. Es de esta manera que los adolescentes exploran nuevas relaciones y formas de comportamiento social y afectivo, distintas de las que habían establecido en el contexto familiar.

Por otro lado, la estructura de las relaciones sociales que se construye con los iguales puede favorecer el aprendizaje de roles distintos de los que hasta el momento se habían ejercido y también el aprendizaje de nuevas normas que pueden ayudar a la regulación de sí mismo y a la de los compañeros en una situación de mutualidad, lo que implicaría que más allá de ser un proceso natural de participación o interacción con otro, se podría interpretar como una necesidad innata de acercamiento hacia los

pares y consecuentemente un sutil distanciamiento de las figuras de apego, las que hasta ese momento representaron los vínculos más fuertes y sólidos. Entonces esta necesidad estaría dirigida a tomar de la experiencia, nuevas herramientas para enfrentar la vida adulta.

Es por este motivo que las relaciones de amistad, adquieren una gran importancia durante la adolescencia, ya que se refiere a una relación diádica e implica grados de comunicación más íntimos que los que se suelen dar en las relaciones más amplias. No obstante, las relaciones grupales pueden cumplir un papel importante en la socialización. Los sentimientos de pertenencia y vinculación a un grupo, parecen facilitar el proceso de separación de los padres que acompaña al proceso de redefinición de las relaciones familiares y la adquisición de mayor autonomía. El sentirse aceptado y valorado dentro de un grupo, les ayuda a formar su identidad y a tener una autoestima positiva. (I. de Guispert, 1997)

2- POLÍTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

2.1 La Educación Transversal

La transversalidad en la educación es importante para comprender la originalidad y el sentido que fundamenta el abordaje de la convivencia escolar desde las políticas educacionales.

Se trata de un concepto que apela a la integración de lo normativo y la formación del estudiante en la educación, como un modo para lograr un aprendizaje absoluto.

“La Transversalidad, entonces, hace referencia a las conexiones o puntos de encuentro entre lo disciplinario y lo formativo, de manera de lograr “el todo” del aprendizaje. La Transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar, como una oportunidad para que los aprendizajes integren las dimensiones cognoscitivas y formativas de éstos” (MINEDUC, 2003, p.17).

Se intenta a partir de esto un aprendizaje que no solo apunte a la adquisición de contenidos teóricos, sino que también a una formación integral en que se desarrollen y fortalezcan habilidades psicosociales. Es en esto último que el presente estudio pretende aportar, por medio de la aplicación de una técnica gestáltica “el proceso de darse cuenta”, en que el estudiante pueda desarrollar habilidades para el auto-conocimiento y conciencia de su rol en la convivencia escolar. Esta idea coincide con la propuesta que realiza el ministerio de educación al proponer la incorporación de la Transversalidad al currículum, donde lo que se busca es aportar a la formación de seres mas integrales, lo que implica otorgar herramientas tanto de carácter cognitivo, actitudinal, valórico y social; es decir, en los ámbitos del saber, del hacer, del ser y del convivir, a través de los procesos educativos (MINEDUC, 2003).

Para una mejor comprensión del tema, resulta importante explicitar que el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, dentro del contexto escolar, puede tener sus efectos no solo en este contexto social, sino que también hacia el resto del entorno en

que viven, en tanto que todo lo aprendido será parte íntegra de ellos favoreciendo todo tipo de interacciones que establezcan, inclusive la relación consigo mismos.

Con la educación transversal, se busca fomentar actitudes transversales en los estudiantes, cuya función se explicita mayormente en el texto compuesto por el MINEDUC, sobre los Objetivos Fundamentales Transversales (2003), mencionando que se trata de actitudes que sirven para la construcción de la personalidad, la adquisición de la autonomía y el aprendizaje de la vida social, para lo cual se requiere de responsabilidad, respeto de las reglas y normas, tolerancia, cooperación, el saber atender, la sensibilidad estética, entre otras.

Los objetivos fundamentales transversales están encuadrados en el Marco Curricular Chileno en distintos ámbitos para cada nivel de enseñanza. En base a que este estudio tiene su foco sobre los estudiantes de enseñanza media, se expondrán aquellos que se remiten a tal nivel, es decir, de 1° a 4° medio.

A partir de lo establecido por el MINEDUC (2003), estos ámbitos deben ser desarrollados a lo largo de todo el proceso educativo, como parte de la formación de los estudiantes. Tales ámbitos son; el crecimiento y autoafirmación personal, el desarrollo del pensamiento, la formación ética, la persona y su entorno y el área de la Informática.

Siguiendo esta línea temática, se puede inferir que el objeto del presente estudio, tiene directa relación con el objetivo de la transversalidad de la educación actual, puesto que esta investigación pretende que la psicología pueda contribuir a la formación

integral de los estudiantes en el contexto de la educación, mediante una intervención que reúne principalmente dos de los ámbitos antes expuestos, a desarrollar; el crecimiento y autoafirmación personal, y la persona y su entorno.

El trabajo en estos dos ámbitos podría llegar a favorecer la convivencia escolar entre los estudiantes de enseñanza media.

En el texto *¿Cómo trabajar los objetivos fundamentales transversales en el aula?*, publicado por el MINEDUC (2003), se exponen cada uno de los objetivos correspondientes a los siguientes ámbitos; crecimiento y autoafirmación personal, y la persona y su entorno.

Crecimiento y autoafirmación personal

1. Promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social, y de cumplimiento de normas de seguridad.
2. Desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica.
3. Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.
4. Ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia.

5. Desarrollar la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje.
6. Promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida.

La persona y su entorno

1. Participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud.
2. Los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático.
3. Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectivas y espirituales y los principios y normas éticas y sociales para un sano y equilibrado desarrollo sexual personal.
4. Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y de la institucionalidad matrimonial.
5. Proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de desarrollo humano.
6. Reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente.
7. Desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor, y reconocer la importancia del trabajo como forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal, en

el contexto de los procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios.

2.1 La Convivencia Escolar de Calidad

Desde las Políticas Educativas se entiende por convivencia escolar “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (MINEDUC, 2003, p. 3).

De esta forma se entiende a su vez, la calidad de la convivencia escolar, en donde la participación de todos los miembros de la comunidad educativa para una convivencia que propicie el desarrollo de habilidades socio-afectivas, cognitivas y de valores éticos, puede ser un indicador de la construcción de un mejor convivir en la sociedad.

La política de Convivencia Escolar es un apoyo para desarrollar temáticas en el contexto escolar, que apunten a una mejor convivencia entre los estudiantes. En base a esta política es que se han formulado programas de intervención, estrategias y metodologías para mejorar los conflictos relacionales y la búsqueda de resoluciones adecuadas, y en donde se desarrollen habilidades para tal propósito.

La propuesta que se realiza con la creación y promoción de esta política, es cumplir una función orientadora y donde además se pueda ir articulando un conjunto de acciones que genere en los actores un emprendimiento en a favor de la formación en valores de convivencia. (MINEDUC, 2003)

Significa también un apoyo para el logro de los objetivos fundamentales transversales, ya que dentro de éstos se considera la convivencia de calidad como algo posible a través de la formación integral. En relación a esto, el Ministerio de Educación sostiene que el diseño de la Política de Convivencia Escolar apunta precisamente a responder a las necesidades de fortalecer el desarrollo y logro de los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en el currículum, es decir, se contribuye de esta forma con una de las grandes necesidades que se vivencia en el sistema educativo, aportando desde una política de convivencia escolar, a una educación de carácter mas integral. (MINEDUC, 2003)

Sin embargo, para alcanzar estos objetivos, es necesario que los estudiantes tengan el espacio necesario para la construcción de una mejor convivencia, otorgado por el establecimiento educativo del que formen parte, con lo cual pueden transformarse en miembros activos, al igual que los docentes y directiva, quienes son responsables no solo de transmitir valores en cuanto a esto, sino que también empoderar a los estudiantes e incentivarlos a que los pongan en práctica.

Esto apunta a generar además el interés y compromiso de quienes componen el sistema educativo, es decir resulta esencial que la comunidad educativa esté dispuesta a construir y reconstruir pedagógicamente su estilo de convivencia, lo que requiere de

la incorporación de nuevas formas de distribución de roles y la delegación de atribuciones, generando espacios donde se otorgue confianza y oportunidades de mayor protagonismo a los estudiantes en los procesos de resolución pacífica de conflictos y en los canales de participación (MINEDUC, 2003).

Resulta relevante considerar que la calidad de la convivencia escolar incide en la calidad de la educación, es decir, que desde la base de una convivencia escolar en que los estudiantes ponen en práctica habilidades socio-afectivas y cognitivas, así como valores éticos para una convivencia integral, se puede lograr una educación de calidad o la transversalidad en la educación.

“El desarrollo cognitivo se ve ciertamente favorecido por la práctica de los valores de respeto, tolerancia y colaboración, así como por la calidad de las habilidades sociales de alumnos” (MINEDUC, 2003, p. 25).

3- ENFOQUE GESTÁLTICO

La teoría gestalt planteada por el enfoque de la psicología Humanista, base sobre la cual se fundamentará la presente investigación, cuenta con importantes elementos para sustentar la relevancia de este trabajo.

A continuación se trabajará con los conceptos fundamentales de la teoría gestalt, que nos ayudarán a comprender en gran medida cómo este enfoque psicológico

comprende las relaciones humanas, para luego abordar el tema de “convivencia”, lo que en la presente investigación será abordado desde el contexto escolar, por tanto “convivencia escolar”.

Al enfocarnos en el contexto escolar, resulta inevitable pensar en las relaciones interpersonales que se generan en este lugar entre los miembros del establecimiento educacional, en tanto que son estas interrelaciones las que conforman tal espacio.

Resulta interesante el tema, si se considera que se trata de un grupo de adolescentes que es inserto arbitrariamente en este espacio académico, y más específicamente en un grupo curso donde la interrelación se hace inevitable y en la cual se complementan las características personales y particulares de cada uno.

Estas interrelaciones por un lado, constituyen la convivencia entre los miembros del grupo curso, y por otro, determinan el carácter de tal convivencia escolar.

Por ende, la convivencia puede ser de un modo determinado, según las características personales de quienes conforman el conjunto de estudiantes, y las necesidades que van surgiendo en cada uno durante el proceso de convivencia.

El proceso de reconocimiento de las características personales y de quienes forman parte de las redes cercanas, parece ser fundamental al momento de lograr una adecuada integración de las experiencias, es por este motivo que la literatura revisada nos ayudará a una mejor comprensión al respecto.

3.1 Conceptos teóricos desde la Gestalt

Desde la psicología gestalt se desprende una serie de conceptos que permite reconocer el proceso de la experiencia de la persona. Para iniciar este proceso debemos situarnos en la experiencia humana que es por esencia una interrelación entre **organismo y ambiente**, esto es entre el propio sujeto y su entorno, ya que no es posible hablar de uno sin incluir al otro, como señala J.M. Robine (1997) “no tiene sentido definir a un hombre que respira sin referirse al aire; a un hombre que anda sin referirse a la gravedad y al suelo”, de esta manera se plantea que la definición de un organismo es la definición de un campo organismo/entorno.

No podemos definir la existencia humana sin considerar el entorno en el que nos desenvolvemos, las características de este y nuestra experiencia en el, es decir, somos un organismo inserto en un ambiente, no existe lo uno sin lo otro.

Es así como las relaciones sociales y la comunicación, se vuelve parte inherente de nuestra existencia, es decir, existen de manera original en cualquier campo humano mucho antes de que uno se reconozca como una persona idiosincrásica o identifique a los otros como constituyentes de la identidad. Interactuar, relacionarse, comunicarse, es base para el desarrollo humano, es esencial e inevitable, lo que genera la necesidad de establecer un contacto saludable en beneficio del equilibrio del organismo (Robine, 1997).

De esta forma, en un contexto donde se reconoce el ambiente como parte de nuestra experiencia de vida, es que surgen lo que en la terapia gestalt se denomina **figura y**

fondo, el cual se refiere fundamentalmente al foco en el que se centra la atención del sujeto, y en donde lo que queda en el ambiente (sin diferenciar la unidad del organismo y medio) se llama fondo o campo. En otras palabras el foco sobresaliente de la atención y la actividad, se llama figura, o gestalt y lo que no forma parte de este foco es el fondo (fundamento en el que se centra la terapia gestalt).

En consecuencia, el proceso de buscar focos de atención y actividad se llama formación de figura o formación de gestalt; el proceso de satisfacción y desaparición de las necesidades y su gestalt concomitantes se llama destrucción de la gestalt o destrucción de la figura.

Una gestalt es lo que nos resulta de interés y nos concierne, por tanto es la que representa la necesidad más inmediata del individuo y por ende es lo que necesita la autorregulación del organismo. Dicho de otra forma: lo que nos importa se convierte en gestalt. La formación de la gestalt es el organismo en el proceso de crear un significado, extrayéndolo del medio, con el fin de satisfacer las necesidades que surgen en el propio organismo. (Latner, 1972)

Así entonces, procede que cada vez que enfocamos nuestra atención en algo, estamos formando una gestalt, es aquí donde se concentra la necesidad del organismo. Lo mismo sucede en una interacción, donde primero se escoge con que o quien se realizará la interrelación y de que manera será abordada.

En la interacción puede haber más de una gestalt, ya que en el transcurso de esta, la figura puede cambiar, por otro lado, todo lo que no sea de interés inmediato forma parte del fondo.

Se entiende entonces por **autorregulación**, la capacidad del organismo de detectar las necesidades reguladas por el ambiente y por el si mismo. Es enfrentar las experiencias en base al contacto de la gestalt, y actuar de manera acorde en beneficio del organismo.

Perls (citado en Yontef, 1995) deja claro que “dejar que la situación controle, significa regular mediante el darse cuenta del contexto contemporáneo, incluyendo los propios deseos, mas que lo que se pensó que debería pasar. (...) Esto es aplicable a la regulación intrapsíquica, a la regulación de relaciones interpersonales y a la regulación de grupos sociales.”

De lo postulado por F. Perls, se entiende que muchas veces el ser humano planifica su actuar previo al suceso, el cómo debiese actuar en tal situación, autorregulación por el contrario es dejarse llevar por la necesidad manifiesta del momento, lo cual puede aplicarse a todos los ámbitos de la experiencia vital.

La autorregulación es parte del proceso de formación de pertenecer a un campo organismo ambiente, la creación del proceso de gestalt y el contacto que se genera con esa necesidad; “Si la naturaleza humana está definida , en primer lugar por el organismo/ambiente, el contacto entre el organismo y el entorno es la realidad primera, la mas simple, si nada del exterior viene a perturbar el proceso de contacto

en curso, la interacción organismo/ambiente se desarrollará a partir de y en beneficio de la autorregulación del organismo”. Es necesario mencionar que en la mayoría de las funciones donde existe una necesidad manifiesta, la autorregulación se verifica en el interior de la piel; de manera protegida e inconsciente. (Robine, 1997)

Cuando hablamos de **contacto**, evocamos a la vez la toma de conciencia sensorial y el comportamiento motor, contactar es relacionarse con lo inmediato y con la vida *ahora*.

Hacer contacto, es el sutil acto de conectarse plenamente con el propio organismo, es tomar atención a lo que cada parte del ser comunica, es “darse cuenta” de las necesidades y las manifestaciones de estas. Es por este motivo que resulta fundamental que la persona se viva de manera armónica e integral, es decir como un ser completo, tomando en cuenta tanto la razón (fantasía), lo que el ambiente sugiere y como el organismo lo percibe (darse cuenta externo e interno).

Cuando se habla de contacto, no se hace referencia aun al trato directo entre personas, grupos de personas, no designa todavía una investidura del objeto o del otro, sino un esquema sensorio-motor, modos de sentir y moverse (Robine, 1997).

Se entiende entonces que es en el contacto que se percibe lo que el ambiente nos entrega. Aquí se pone en juego los órganos sensoriales, es decir, el organismo expresa sutilmente lo que percibe del ambiente, la gestalt es identificada.

Sin embargo, “cuando la figura no tiene brillo, no está clara y carece de gracia y energía, se puede estar seguro de que falta contacto, que algo del entorno no está

tomado en cuenta, que una necesidad orgánica vital no está expresada” (Robine, 1997, p.46).

El contacto nos otorga una herramienta valiosa de auto-conocimiento, ya que permite descubrir como el organismo expresa el impacto de la experiencia que vivencia, concediendo la posibilidad de atender a tal necesidad con una conducta mas consciente y responsable, el contacto es entonces la sabia vital de crecimiento, el medio de cambiar uno mismo y la experiencia que uno tiene del mundo (Erving & Polster, 1973).

Cuando se toma contacto con la experiencia, lo saludable desde la concepción gestáltica es hacerse cargo de manera responsable e integradora del suceso. Es asumir las posibilidades del organismo en relación al ambiente para satisfacer la necesidad manifiesta, es este el **ajuste creador**, es el proceso que pone en interacción las necesidades del organismo y los estímulos del entorno, es buscar la respuesta adecuada para satisfacer tal necesidad (Robine, 1997).

“Una persona que muestra interacción creativa asume la responsabilidad del equilibrio ecológico entre sí misma y el entorno” (Yontef, 1995, p.139).

En consecuencia, cada uno de los momentos del proceso que han sido señalados anteriormente no están separados entre si, ya que cada uno conlleva a otro y son fundamental para lograr el **darse cuenta**. Este consiste en percibir la gestalt (reconocimiento de la figura) y generar una integración creativa del problema lo que en consecuencia conduciría a un cambio. Por otro lado, darse cuenta solo del

contenido sin darse cuenta de la estructura no conllevaría a un contacto integral de organismo/ambiente” (Yontef, 1995).

El darse cuenta se desarrolla cuando se llega al punto de la nutrición o la toxicidad, siempre va acompañado por formaciones de gestalt. Con el darse cuenta el organismo puede modificar su agresión de modo que el estímulo ambiental pueda ser contactado y rechazado, o masticado y asimilado.

“El darse cuenta es sensorial, cognitivo y afectivo. La persona que se da cuenta, sabe qué hace, cómo lo hace, sabe que tiene alternativas y elige ser como es” (Yontef, 1995, p135).

Es precisamente en este postulado que se fundamenta el sentido de nuestra investigación, donde se propone el proceso de darse cuenta (con cada uno de los momentos ya antes señalados), como un generador de conciencia de las necesidades y respuestas creadas por el organismo, lo que beneficiaría la autoconciencia de los estudiantes al interior del aula, lo que permitiría la orientación hacia una convivencia escolar saludable. “El hombre es creador del mundo y lo transforma” (Robine, 1997, p.37).

La toma de **conciencia** ayuda a reestablecer el funcionamiento total e integrado del individuo, pero para que este pueda modificar de algún modo su conducta, tiene que abarcar previamente las sensaciones y sentimientos que ella conlleva, es decir, para lograr la toma de conciencia es menester el darse cuenta, el cual implica el desarrollo

y reconocimiento de una gestalt bien definida, un contacto claro con el propio organismo y por supuesto un ajuste creativo a la realidad.

La toma de conciencia bien empleada, sirve para mantenernos al día con nosotros mismos, cada toma de conciencia es un paso que acelera a la articulación de los temas fundamentales de la vida y un paso hacia la expresión de esos temas.

Michael Polanyi, citado en (Erving & Polster, 1973, p.198) postulan que “tener conciencia del propio cuerpo en función de las cosas que uno sabe y hace es sentirse vivir. Esta conciencia es una parte esencial de nuestra existencia como personas sensuales activas”.

3.2 Convivencia escolar desde el enfoque Gestáltico

Como ya se ha mencionado a lo largo de esta investigación, se trabajará la convivencia escolar desde el “darse cuenta”, el cual es precisamente el objetivo fundamental de la exploración fenomenológica gestáltica. El darse cuenta es hacer ‘insight’, en otras palabras, es la formación de una gestalt en la cual los factores relevantes se ordenan con respecto al todo. En este sentido se deduce que el fundamento principal de la gestalt, es precisamente lo que se desea lograr a través de la presente investigación, donde se entiende que mediante el darse cuenta, los estudiantes pueden lograr una mayor conciencia respecto de si mismos y del entorno

o ambiente, lo que otorga la posibilidad de crear y reconocer la gestalt que surge de manera responsable y que permitiría la autorregulación del organismo (Yontef, 1995).

Desde la gestalt se postula que los seres humanos al entrar en contacto con el ambiente o al interactuar con un otro, tenemos la oportunidad de poder ordenar y modificar el mundo, es decir, al otorgarle un sentido a la realidad mientras la vamos percibiendo la podemos transformar.

En el caso de los adolescentes, una vez que entran en contacto con la realidad preestablecida del contexto escolar, comenzarían a percibirla y ordenarla a modo tal de otorgarle un sentido (primer paso para crear una realidad propia).

De esta manera, lo anterior da cuenta de que es en la interacción donde se percibe e integra el ambiente en la propia persona, pero además el hombre tiene la capacidad de transformar su propia realidad (Latner, 1972).

En definitiva al transformar el medio ambiente actuando en el, es posible lograr de esta manera un conocimiento más profundo de sí mismo y del mundo que el que cualquier copia de la realidad pudiera proporcionarle (Piaget, citado en Latner, 1972).

En la convivencia están implícitas las interacciones con el ambiente, en las cuales resulta imprescindible el estar en contacto con nosotros mismos.

Y en este contacto surgirán necesidades personales que deben ser satisfechas, para que el organismo pueda lograr la armonía que conlleva a su equilibrio.

Perls (1947, citado en Latner, 1972, p.24) sostiene que “El organismo lucha por mantener un equilibrio que continuamente es alterado por sus necesidades y recuperado por su satisfacción o su eliminación”.

La convivencia con otros es parte inevitable y necesaria de nuestra existencia, ya que la persona existe en un campo ambiente/individuo, no obstante, es menester que los límites entre uno y otro (lo interno y lo externo) se encuentren adecuadamente establecidos y diferenciados, es decir, “el límite entre el sí mismo y el ambiente debe mantenerse permeable para de esta manera permitir intercambios, pero suficientemente firme para mantener su autonomía (Yontef, 1995).

Es por esto que resulta imprescindible que exista en el individuo un proceso de darse cuenta, donde el auto-conocimiento se vuelve una consecuencia de este, lo que permite una interacción con el ambiente más consciente de los límites.

3.3 Aspectos de la salud implícitos en la interacción con el ambiente

Para la teoría gestalt es fundamental que nos encontremos sanos con nosotros mismos cuando entramos en contacto con nuestro ambiente y las relaciones entre ambos. En base a este principio, se puede concebir que “estamos enfermos cuando no estamos en contacto con nosotros mismos y con nuestro ambiente. Por lo tanto, recuperar la salud es restablecer la conciencia que hemos perdido” (Latner, 1972, p.13).

Nos referimos a la conciencia del contacto organismo-ambiente, la cual idealmente debiera estar implícita en la convivencia escolar (motivación substancial de la presente investigación), a partir del principio que propone la teoría gestalt, al cual nos referimos anteriormente.

Es por este motivo que en una interacción con el ambiente resulta fundamental, no solo contactarse con lo exterior, sino que poder estar en armonía constante con nosotros mismos, sólo de esta forma es posible lograr una convivencia sana. Por tanto, se espera que la persona logre la autorregulación o el estado de equilibrio necesario, el cual requiere de la armonía entre la acción recíproca del organismo y del medio (Goodman, 1972, citado en Robine, 1997).

Para lograr este equilibrio, es fundamental estar en contacto con uno mismo, lo que implica movilizar una serie de sensaciones y emociones, y son precisamente éstas las que serán expresadas e intercambiadas en el ambiente, a través de la convivencia; concepción que conlleva a una mirada holística, lo que implica estar en contacto (conciente) del funcionamiento de su cuerpo físico, emociones, pensamientos, cultura y sus expresiones sociales en un marco unificado (Latner, 1972).

Es entonces una conducta “bien integrada” el objetivo del darse cuenta en la psicología gestalt, donde se debe contar con todas las partes de nuestro yo, lo cual además constituye un requisito previo para el funcionamiento satisfactorio del desarrollo figura-fondo. Para crear gestalt que satisfagan nuestras necesidades, debemos tener la capacidad de escoger entre todas nuestras posibilidades lo que tiene gran relevancia, pues la formación y destrucción satisfactoria de las gestalt es otro

aspecto de una conducta sana. Por lo demás, la vida es una continua secuencia de toma de decisiones individuales. Los seres humanos tomamos decisiones sobre acciones u omisiones (incluso en los contextos más restringidos), esto es construcción y destrucción de gestaltes (Latner, 1972).

En relación a lo que se ha abordado desde la concepción gestáltica de salud, es menester señalar que:

“salud no es equivalente a felicidad, hartazgo o buen éxito. Es ante todo, integrar un todo completo con cualesquiera que sean las circunstancias en que nos encontremos. (...). Lo que importa es tener conciencia, conciencia de vivir en el presente. Sea como sea nuestra condición de vida presente, si formamos un todo con ella, estaremos sanos. (...). Como hemos visto, la salud es la integración del organismo y el ambiente a través de adaptaciones creadoras que se llevan a cabo por formación y destrucción de gestaltes.

Los conflictos internos y los que se presentan entre nuestras necesidades sociales y personales son compatibles con un funcionamiento sano. Lo que se requiere para la salud es tener una constante creatividad en estas circunstancias. Ser capaces de permanecer en marcha a pesar de los obstáculos y solucionar la situación de modo que nos satisfaga, eso es salud. No son necesarias mas normas (...). La madurez consiste en ser capaces de situarnos en este proceso y vivir dentro de el. En terapia

gestalt, a esto se le llama estar centrado. Centrados, estamos en contacto con la situación y a la vez controlados por ella” (Latner, 1972, pp.73-76).

4- TRABAJO DE GRUPO GESTÁLTICO

4.1 Concepto de grupo

“El gestaltista puede proponerse ir dondequiera que la gente se reúna, voluntaria o accidentalmente, y ocuparse de explorar allí las condiciones de contacto o toma de conciencia, o la oportunidad experimental de ensayar nuevos modos de convivencia” (Erving & Polster, 1973, p.274).

El grupo desde la gestalt, siempre es visto como un espacio de aprendizaje, este modo de entender el grupo, es lo que caracterizará la intervención grupal de que se servirá este estudio para la obtención de los datos requeridos, en tanto que se aplicará un trabajo que apunta a un proceso de darse cuenta de la convivencia escolar, lo que implicará la dirección de alguien sobre el grupo para guiar el ejercicio que se realizará, y porque como toda intervención, dejará un aprendizaje a cada miembro del grupo.

Es claro que cada grupo tiene sus propias particularidades, por lo que resulta poco apropiado establecer a priori cual será el comportamiento del grupo. El motivo de esta intervención es dar cuenta del proceso de darse cuenta de los estudiantes,

apuntando con esto a orientar hacia una convivencia saludable (entendido desde el enfoque gestáltico). Se considera que el grupo es un sistema único, dotado de su propio carácter especial y su propio sentido del poder, donde energías que emanan de los individuos y se interrelacionan en una configuración sistemática, lo que irá aflorando y será registrado a lo largo del proceso de investigación (Zinker, 2003).

4.2 Principios del grupo gestáltico

En relación a la metodología grupal, el proceso grupal gestáltico contempla cuatro principios básicos, según Zinker (2003), los cuales son;

- Primacía, en cada momento de la experiencia grupal en marcha; Se refiere a que la atención se centra en lo que se está experimentando a cada momento, y en donde todo lo que surja debe ser conducido por el individuo creativamente hacia una resolución. Cabe destacar que la experiencia individual en el proceso del grupo es a la vez un tema que atañe al grupo, en relación a lo que en él está ocurriendo.

- Proceso de desarrollo de la conciencia grupal; La conciencia tiene que ver con la atención que pone el individuo a su experiencia. Por tanto, la conciencia grupal, son la suma de las conciencias individuales, por tanto es importante hacer explícitas cada una de las preocupaciones que aparezcan en los individuos y abordarla a nivel grupal.

- Importancia del contacto activo entre los participantes; El contacto tiene lugar en la experiencia de cada miembro del grupo, y se experimenta como la sensación de ser único, a la vez la sensación de lo diferentes que son entre ellos. Así, el contacto es una experiencia de comunidad a la vez que de individualidad.

- Empleo de experimentos de interacción estimulados por un líder que interviene activamente en ellos; Los experimentos o ejercicios que guíe el líder, deben orientarse a configurar al grupo como microcosmos del ambiente social y real, con lo cual brindar una oportunidad a cada participante para descubrirse a sí mismo en su realidad social.

4.3 Etapas del grupo

Es evidente que el trabajo grupal, así como todo tipo de proceso, tiene sus etapas que se diferencian entre sí, y que dan cuenta del proceso del grupo durante el experimento o ejercicio aplicado.

En relación a esto, Celedonio Castanedo en su libro “Terapia Gestalt, Enfoque centrado en el aquí y ahora” (2002, p.107-110), hace referencia a las etapas diseñadas por Elaine Kepner, para quien el grupo atraviesa por las cuatro siguientes etapas;

- 1ª Etapa: Identidad y Dependencia; En tanto que la identidad de cada miembro del grupo depende en cierta forma de cómo es percibido por los demás miembros, cuando el individuo ingresa a un grupo terapéutico, tiene preguntas que plantearse acerca de su identidad en el grupo, sobre la de las personas del grupo y sobre el facilitador y el proceso grupal.
- 2ª Etapa: Influencia y contra-independencia; Cada uno de los miembros del grupo sabe que está siendo influido por todo lo que allí ocurre, y que las normas hacen difícil conducirse de modo diferente de lo que parece ser aceptado por el grupo. No obstante, los miembros pueden modificar estas normas de diversas formas.
- 3ª Etapa: Intimidad e interdependencia; Aquí se le ayuda al grupo a efectuar el cierre, y también se da a conocer al grupo los asuntos que han quedado inconclusos, es decir, sin resolución.
- 4ª Etapa: Cierre; En esta etapa, se hace una revisión de lo aprendido en el grupo y se planifica cómo transferir el aprendizaje a lo cotidiano. Los miembros deben comenzar a despedirse unos con otros y compartir lo aprendido. En este proceso, los asuntos inconclusos sirven para que los miembros del grupo tomen conciencia tanto de aspectos negativos como positivos de la experiencia.

4.4 Ventajas del trabajo grupal

El trabajo de grupo es un acontecimiento de carácter creativo, en tanto que se requiere asumir las posibilidades del organismo en relación al ambiente para satisfacer la necesidad manifiesta, lo que crece a partir de la experiencia grupal. Tal evento no es premeditado y por tanto sus resultados no pueden predecirse; es una creación de todo el grupo (Zinker, 2003).

Robine (1997) es de opinión que una situación grupal de trabajo terapéutico, es un espacio que ofrece un escenario privilegiado que permite la co-construcción de un tejido relacional e institucional que no está sin relación con el del gran mundo, por tanto se puede deducir que las relaciones interpersonales que puedan surgir en este contexto, probablemente sean un reflejo de lo que sucedería en un espacio físico distinto.

Por otro lado, cuanto mas grande sea el grupo y mas compatible con la experiencia cotidiana, tal y como sucede en el contexto de una sala de clases, tanto mejores serán las posibilidades y las perspectivas de lograr una armonía entre las necesidades individuales, y la satisfacción de estas, tal como funcionarían en la cultura general (Erving & Polster, 1973).

Ya mencionadas algunas de las ventajas asociadas al trabajo grupal, es posible sumar otros beneficios tales como el crecimiento personal y social de los participantes, en el proceso de auto-conocimiento y comprensión de los demás, por medio de tomar

conciencia de un lenguaje más profundo que el verbal, como lo son las emociones, sensaciones, necesidades, cuya transmisión tiene lugar en estos espacios. Es precisamente aquí donde el terapeuta tiene como labor ayudar al paciente o miembro del grupo a percibir su conducta y las consecuencias e implicaciones de ésta sobre él mismo y su entorno, generando de esta manera un mejor entendimiento y manejo de sus expresiones. (Castanedo, 2002)

En los trabajos grupales entonces, el individuo puede tomar conciencia de lo que él significa para el resto del grupo y la influencia que genera sobre este, a partir del descubrimiento y auto-conocimiento de sí mismo. Martín Buber citado en (Yontef, 1995, p.122) afirma que “la persona tiene significado solo en relación a otros”.

Se debe tener en consideración que por medio del trabajo grupal y los ejercicios o experimentos que se utilicen en este contexto, se logra un mayor dominio de sí mismo desde el auto-conocimiento, permitiendo dirigir la acción hacia un fin necesario para la satisfacción de necesidades y para la autorregulación, no solo del organismo del propio individuo, sino también del grupo del que es parte, de este modo es posible referirse a los efectos que esto tiene en la convivencia.

En el libro de Erving & Polster (1973), se relata una aplicación de los fundamentos gestálticos a un grupo natural de estudiantes recién ingresados, donde el objetivo era facilitar el proceso de integración. Se reforzó el contacto recíproco, para lo cual se realizó una serie de ejercicios prácticos. Al finalizar la experiencia la gente observó cuanto más fácil les resultaba llegar a conocer a los demás en cualquier dependencia del establecimiento educacional, donde antes era tan difícil charlar sobre lo que

importaba hondamente. La acentuación de su conciencia de sí mismos y de los demás, ayudó a que resolvieran sus conflictos.

De la experiencia previamente relatada, es posible suponer que resulta viable presumir que mediante un trabajo donde se potencie el darse cuenta en los estudiantes, favoreciendo de esta manera el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, se verá beneficiado el contacto de los estudiantes en relación a sus experiencias personales y en relación al ambiente, es decir, en las interacciones con los compañeros.

Al beneficiarse todo este proceso de darse cuenta en los estudiantes, se daría paso a una actitud creativa que pudiese apuntar en pro de la convivencia escolar.

5- EL DARSE CUENTA

Desde el enfoque gestáltico, “el darse cuenta” es un proceso de estar atentamente en contacto con los eventos más importantes del campo ambiente/individuo, con un total apoyo sensorio-motor, emocional, cognitivo y energético. (Yontef, 1995).

“Darse cuenta” es un concepto que en su traducción literal proviene de la palabra inglesa “awareness”, término denominado así por F. Perls, el cual alude a la capacidad de percatarse en forma consciente de los fenómenos internos y externos, así como de la propia consciencia de este percatarse. “Awareness”, se trata siempre

de una experiencia subjetiva, que no pasa por la comprensión intelectual. Es un proceso global y organísmico, en el que están comprometidas todas las respuestas que una persona puede dar en todos los campos posibles de su conducta. (Cayunao & Mundy, 2008; Santa Cruz, 2004)

El “darse cuenta”, consiste en lograr que la persona esté en un contacto sólido con la realidad que fluye, viviendo con los acontecimientos tal como realmente son, tal como se pretende lograr en los estudiantes en esta investigación.

John Stevens sugiere que para lograr un contacto real consigo mismo y con la experiencia de vivir el presente tal cual es, resulta necesario vaciar la mente de imágenes, ideas, intenciones, prejuicios y demandas (fantasías), ya que solo entonces será posible lograr una experiencia equilibrada y centrada sobre el presente del propio percibir y responder.

Greenberg (1996 citado en Cayunao & Mundy, 2008), señala que cuando la persona se “da cuenta”, de lo que ocurre a nivel sensorial, puede hacer una integración y simbolización de aquellas experiencias que guían la conceptualización. Tomando conciencia de las experiencias sensorialmente sentidas, se puede vivir sanamente y de manera orientada hacia las necesidades que se encuentren presentes.

Tanto John Stevens como F. Perls, proponen que en la experiencia personal es posible distinguir tres tipos de darse cuenta o zonas del darse cuenta, fases que serán abordadas a lo largo de todo el proceso de esta investigación, estas son:

- El darse cuenta del mundo exterior: se refiere al contacto sensorial actual con objetos y eventos en el presente. Es la forma en que integramos el mundo mediante los órganos de los sentidos (olfato, tacto, gusto, vista y la audición), es el momento en que se genera la primera percepción de lo que tomamos del ambiente.
- El darse cuenta del mundo interior: es el contacto sensorial actual con eventos internos en el presente; lo que ahora siento desde debajo de mi piel, sensación de molestia, dolor o tensión. Son manifestaciones físicas de los sentimientos y emociones.

Ambas fases de darse cuenta engloban todo lo que se puede saber acerca de la realidad presente tal como el individuo la vivencia. Éste es el terreno sólido de la propia experiencia, son los registros de la propia existencia en el momento en que ocurren.

- El darse cuenta de la fantasía: incluye toda la actividad mental que abarca más allá de lo que transcurre en el presente; es todo el explicar, imaginar, adivinar, pensar, planificar, recordar, anticipar el futuro, etc.

Dentro de la fantasía hay una realidad encubierta, se puede descubrir más de esta realidad si se concentra en la fantasía y al mismo tiempo se toma

conciencia de las sensaciones físicas, percepciones y otras actividades mientras se hace esto (Stevens, 1976).

En el enfoque gestáltico, el darse cuenta es la capacidad que tiene cada ser humano para percibir y vivenciar lo que está sucediendo, aquí y ahora, dentro de sí mismo y del mundo que le rodea. Es la toma de conciencia global en el momento presente.

Es una forma de vivenciar, es el proceso de estar en contacto alerta con la situación más importante en el campo ambiente / individuo, con un total apoyo sensorio motor, emocional, cognitivo y energético (Yontef, 1995, citado en Santa Cruz, 2004).

Latner (1994, citado en Santa Cruz, 2004), entiende al darse cuenta como un aspecto final del funcionamiento sano del individuo, que implica aprehender con todos los sentidos el mundo fenomenológico interno y externo, tal como éste es y ocurre.

Es relevante considerar que desde la teoría gestalt, tan pronto como se intenta lograr una meta, la persona se vuelve presa de los temores al fracaso. De esta forma las esperanzas y los miedos se alimentan mutuamente, actuando como fantasías en oposición que alejan más a la persona de la realidad; de la experiencia del momento. He aquí la importancia del enfoque, que apunta a vivir la experiencia presente desde el aquí y ahora, es decir, tomando real contacto con lo que sucede en el instante.

El darse cuenta es una forma de experiencia que se puede definir vagamente como estar en contacto con la propia experiencia, con lo que es, por tanto es asumir la realidad desde la perspectiva del aquí y ahora, lo que permite una visión de la experiencia auténtica y responsable.

Entonces el darse cuenta no solo involucra el conocerse a sí mismo, sino un conocimiento directo de la situación en curso y de la forma en que el sí mismo se encuentra tal situación, es una forma de vivenciar, de estar en un contacto conciente con el ambiente, a nivel sensorio-motor, emocional, cognitivo, y energético.

El darse cuenta es eficaz sólo cuando está basado en la necesidad dominante actual que energiza el organismo. Sin esto, una persona puede pensar en su situación actual sin percibir ni reconocer sus sentimientos, o puede expresar emociones físicamente sin conocimiento cognitivo.

El darse cuenta no está completo si se desconoce directamente la realidad de la situación y cómo se está en ella. En otras palabras, el individuo que no es capaz de reconocerse en una situación, no se ve realmente en esta, no la conoce y por ende no reacciona a ella. No se da cuenta y no puede hacer un contacto total, le cuesta elegir. Para que ocurra el darse cuenta, este debe ir acompañado por que el individuo conozca su capacidad de opción y responsabilidad por su propio obrar. El darse cuenta total es igual a la responsabilidad, “cuando me doy cuenta totalmente, en ese instante soy responsable, y no puedo serlo sin darme cuenta” (Yontef, 1995, p.172).

Además de un sentido de pertenencia de la propia acción, el darse cuenta debe incluir la auto aceptación, un auto reconocimiento de cómo yo soy.

Como ya ha sido reiteradamente mencionado, el darse cuenta está situado en el aquí y ahora, y por tanto está siempre cambiando, evolucionando y trascendiéndose a sí mismo; existe sensorialmente en el presente, en la experiencia directa.

Perls (1976) sostiene que en una persona saludable, éste flujo es flexible y regular. Un continuo e ininterrumpido continuum del darse cuenta lleva a una captación inmediata de la unidad obvia de elementos dispares en el campo. (Santa Cruz, 2004).

5.1 Contextualización del taller de Darse Cuenta

Descripción del lugar

El lugar donde se llevará a cabo los ejercicios que apuntan a beneficiar el “darse cuenta” de los estudiantes en la presente investigación, es la “sala de clases”, espacio en el que se desarrolla un gran porcentaje de las actividades académicas.

Es de gran relevancia señalar que en el calendario escolar no se ha integrado actividades asociadas al desarrollo personal de ningún estilo, es más, en el horario de religión espacio que podría ser utilizado para trabajar temas valóricos, donde la conducta y convivencia escolar pudiesen ser temas a abordar, se ha utilizado este tiempo como complemento de la asignatura de matemáticas donde se realiza reforzamiento de tal materia. Otro espacio es la hora de “consejo de curso”, donde hasta el inicio de este proceso investigativo no se ha utilizado mas que como un espacio recreativo, situación generada por la ausencia de un profesor jefe, el cual se integró al establecimiento casi al mismo tiempo que se da inicio a este estudio.

Cabe señalar que si bien en el establecimiento se ha trabajado mediante el proyecto “Construcción de una cultura no violenta”, aún no es posible integrar a la totalidad de los estudiantes este plan académico.

Perfil de los estudiantes

Desde otra perspectiva, de acuerdo a las características del establecimiento educacional y apoyado en el discurso de autoridades de este, es posible dar cuenta de estudiantes que en su mayoría presenta algún tipo de vulnerabilidad social, no obstante se ha destacado a este curso en particular como un grupo humano receptivo y respetuoso, lo que contrastaría con el común de los estudiantes de otros cursos. Este antecedente hace presumir que el trabajo de darse cuenta pudiese efectuarse y generar buenos resultados con mayor probabilidad, lo que sitúa a este estudio en un escenario favorable.

Objetivos de las actividades

A fin de propiciar el darse cuenta en función de si mismos (los estudiantes) y de sus interrelaciones al interior de la sala de clases, se ejecutará una serie de ejercicios que apunta principalmente a generar la activación de cada una de las áreas o zonas del darse cuenta (DC del mundo interno, DC del mundo externo, DC de la fantasía). Para

esto se han seleccionado once acciones de carácter vivencial, a fin de propiciar que los estudiantes logren un contacto real integrado y conciente consigo mismos, de acuerdo a sus propias experiencias en tanto individuos, y también en sus relaciones con los compañeros.

Los objetivos de las actividades han sido propuestos a realizarse en seis sesiones, donde;

En una *primera fase* se promueve sensibilizar sensorialmente a los estudiantes y se continuará fomentando el nivel de conciencia y auto-conocimiento, es decir, esta primera instancia de darse cuenta se relaciona con el proceso de carácter personal, más que grupal.

En una *segunda fase* se promueve la integración de los elementos que el ambiente proporciona al individuo, incorporando el nivel de percepción sensorial en este acto. Así se aborda el darse cuenta de manera más completa, integrando tanto las experiencias de carácter personal o individual, como la comprensión del entorno y de las personas que lo componen, es tomar conciencia de si mismo (mundo interno) y del ambiente (mundo externo).

En la *tercera fase* se abordará el reconocimiento del otro de un modo más directo, por tanto los ejercicios serán enfocados hacia el reconocimiento del compañero, donde se promueve la integración de las tres áreas del darse cuenta.

VI- MARCO METODOLÓGICO

1- Enfoque Metodológico

“El objetivo de la investigación cualitativa, es la comprensión, centrando la indagación en los hechos y la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad” (Stake, 1995, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999, p.34).

En la dimensión metodológica, la naturaleza de la investigación corresponde a un **enfoque cualitativo**, dado que este tiene una mirada que nos permite conocer la perspectiva de los involucrados de manera mas profunda, centrando la atención en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores (estudiantes) de la presente investigación (Hernández, Fernández , Baptista, 2003).

Este estudio se ha centrado en abordar la temática de convivencia escolar, desde una definición gestáltica -entendida como la interacción conciente e íntegra entre los alumnos y el ambiente-, para lo cual se ha desarrollado un programa que apunta al darse cuenta, proceso que se irá registrando en base a escritos realizados por los propios actores de la investigación, más las observaciones de las investigadoras (entre otras técnicas a utilizar) efectuados durante todo el proceso de intervención.

De esta manera, tanto el objetivo del estudio como la metodología a utilizar será de carácter cualitativo, ya que lo que se busca es que los alumnos profundicen en su

darse cuenta, generando en ellos un entendimiento en profundidad en torno a su propia experiencia de convivencia en el contexto escolar.

A partir de esto se trabajará en función del reporte que los propios alumnos realicen. Así, “(...) las diferentes maneras en que los individuos revisten de significado los objetos, los acontecimientos, las experiencias, etc., forman el punto de partida central para la investigación cualitativa” (Flick, 2004, p.32).

Cabe destacar que no es interés de este estudio medir el darse cuenta y la convivencia escolar, como las variables centrales de investigación, sino conocer a través de los relatos de los estudiantes, la convivencia escolar percibida por ellos antes, durante y después del proceso de darse cuenta que vivenciaron, y observar si se obtiene una mejoría de la misma.

En relación al enfoque cualitativo; “el alcance final muchas veces consiste en comprender un fenómeno social complejo. El énfasis no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo” (Hernández, Fernández, Baptista, 2003, pág. 6).

2. Tipo y Diseño de Investigación

La presente investigación estará basada en el modelo cualitativo de la **investigación-acción**, esto en tanto que el estudio pretende mediante un dispositivo terapéutico (un proceso de aplicación de ejercicios centrados en el darse cuenta), generar una acción

para mejorar el medio, es decir, la convivencia escolar en el contexto de la sala de clases.

Es necesario mencionar que la investigación-acción ha resultado el método más apropiado para trabajar en el plano educativo, desde la perspectiva que aquí se establece, por su flexibilidad para alcanzar los fines propuestos, como se pretende en la presente investigación, donde lo central es aportar a la convivencia en el sistema educativo. “La investigación acción, se realiza prioritariamente en el campo educativo (...) se orienta a mejorar la acción y a contribuir a la resolución de problemas con una visión dinámica de la realidad” (Pérez, 1998, p. 160).

La metodología de la investigación-acción apunta principalmente a intentar complementar la teoría y la práctica, lo que en este estudio se llevará a cabo mediante herramientas de la corriente psicológica Gestalt, la cual implementa el darse cuenta como fundamento, siendo a su vez el sustento teórico de este estudio.

Se utilizarán tales herramientas o técnicas a modo de dispositivo terapéutico que intentará sistemáticamente promover el darse cuenta en los jóvenes, siempre orientado a su convivencia escolar, experiencia cuyo reporte verbal y escrito será el principal material de análisis.

Así mismo, debemos recopilar y analizar nuestros juicios, reacciones e impresiones en todo lo que ocurre durante el proceso práctico, a fin de obtener una visión holista del proceso investigativo.

3- Delimitación del Campo a Estudiar

3.1 Universo

Este está referido a estudiantes de enseñanza media del Liceo B-72 de la comuna Estación Central.

Resulta importante destacar el hecho de que el dispositivo terapéutico del darse cuenta será aplicado a estudiantes de enseñanza media de tal liceo, pues se constituirá como una más de las actividades planificadas en el marco del Proyecto 'Construcción de una Cultura No Violenta', el cual se viene ejecutando allí desde el año 2004, antecedente que ya ha sido mencionado en el planteamiento del problema de investigación.

3.2 Muestra

La unidad de análisis que aquí se define es: el grupo de estudiantes pertenecientes al curso 1° A de enseñanza media del Liceo B-72. A modo de especificar esta información, es necesario considerar que la acción o trabajo investigativo se llevará a cabo con la totalidad del grupo curso compuesto por 38 estudiantes.

Por otra parte, a modo de obtener una variedad de datos mas amplia y especifica, se aplicará la técnica de “Entrevista grupal” a un subgrupo de la muestra, donde solo se trabajará con 6 estudiantes.

3.3 Tamaño de la muestra

La muestra correspondiente al curso 1° B del Liceo B-72, está compuesta por 38 estudiantes.

Mujeres	22
Hombres	15

3.4 Tipo de Muestreo

Para este tipo de investigación cualitativa, en donde lo central es profundizar en el tema de investigación, y no así la generalización de los resultados hacia el resto del universo, el tipo de muestreo apropiado es el **No Probabilístico** (Hernández, Fernández, Baptista, p.327).

El tipo de muestreo utilizado es no probabilística, en tanto que el curso que ha sido escogido para realizar la acción investigativa ha sido seleccionado en función de una

serie de datos informales que el establecimiento educacional nos ha proporcionado, permitiendo de esta manera escoger al grupo con las características más acordes en relación al trabajo a realizar, es decir, estudiantes con un nivel de disciplina “adecuado” (a juicio del establecimiento), lo que facilitaría la labor de manejo de grupo.

Este grupo curso es percibido tanto por el inspector del liceo, la coordinadora de UTP y algunos profesores, como un “buen” curso en tanto que parecen ser más receptivos a la información que se les entregue, lo cual se corresponde con los intereses de la investigación en tanto que el trabajo de darse cuenta es un proceso de desarrollo personal que requiere de un alto nivel de introspección, por tanto cuando no se cumple un nivel mínimo de receptividad, lo más adecuado sería iniciar con una labor de sensibilización previa a la acción propuesta por esta investigación, para lo cual no se cuenta con el tiempo apropiado para el desarrollo adecuado de este trabajo investigativo.

4- Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para el propósito de esta investigación, el ideal es lograr pesquisar la información necesaria, que dé cuenta del darse cuenta que tienen los estudiantes del curso objetivo (1° A), en relación a los factores asociados en las relaciones interpersonales en la sala de clases.

El estudio está centrado en el proceso de darse cuenta transcurrido durante el tiempo en que dure el estudio investigativo, para lo cual se utilizará las técnicas apropiadas que permitan indagar en los distintos aspectos del darse cuenta en función de la convivencia escolar. Para este fin se trabajará mediante el relato de los estudiantes, intentando descubrir finalmente si los estudiantes pueden lograr una mayor conciencia respecto de si mismos y del entorno o ambiente, lo que conllevaría a una convivencia saludable (desde los conceptos gestálticos), otorgando la posibilidad de crear y reconocer las necesidades del organismo permitiendo la autorregulación de este. “En investigaciones cualitativas se debe en vez de la exactitud hablar de entendimiento en profundidad. Se trata de obtener un entendimiento lo mas profundo posible” (Mella, 2003, p.24).

Los métodos escogidos como instrumentos de recolección de datos han sido seleccionados con el interés de capturar de manera más exacta los datos relacionados con el tema a estudiar, se ha optado por técnicas características del enfoque cualitativo, tal como lo son:

TÉCNICAS BASADAS EN LA OBSERVACIÓN

- 1- Observación participante
- 2- Diario del investigador
- 3- Diario del alumno

TÉCNICAS BASADAS EN LA CONVERSACIÓN

- 1- Cuestionario
- 2- Grupos de discusión

MEDIOS AUDIOVISUALES

(Como complemento de las otras técnicas)

- 1- Fotografía
- 2- Grabación de video

- A continuación se definirán cada una de las técnicas a utilizar:

4.1 Observación Participante

Se elige esta técnica, pues entre las demás es la que más se adecua al objetivo de la intervención realizada. Es necesario ‘estar’ propiamente en el contexto estudiado, para facilitar el o los cambios esperados, no basta con ser espectador del proceso y sus resultados, sino que ser parte de estos, sin que a su vez esto implique menor validez de los efectos de la intervención, pues se trata de la metodología propia de la investigación-acción.

“Utilizar la observación participante resulta más apropiado cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad” (Latorre, 2004, p 58).

Las observaciones serán realizadas por las facilitadoras, en el momento mismo de la realización de las actividades o de la acción. Esto se hará a lo largo de todo el proceso de la investigación-acción, a fin de lograr una comprensión profunda de la situación de convivencia escolar y el proceso de darse cuenta vivenciado por los estudiantes.

“La observación participante posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan...” (Latorre, 2004, p 57).

Las observaciones participativas serán sistematizadas mediante la técnica de diario del investigador, en que el registro se hará después de cada sesión.

4.2 Diario del Investigador

El diario se utilizará como un registro que contiene observaciones, descripciones, interpretaciones y hasta reflexiones, todas en torno a lo ocurrido durante la acción, y rescatando mayormente los eventos que parecen más significativos según los objetivos de cada actividad, y prestando atención a los emergentes.

“Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica” (Latorre, 2004, p 60).

El diario se llevará a cabo de manera sistemática, haciendo un registro de cada sesión por separado, utilizando un formato estructurado.

Se ha confeccionado una pauta de ítems a tener en cuenta para cada registro, la cual cumple con el objetivo de brindar un parámetro constante de ser observado.

La pauta del diario consta de los siguientes ítems:

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN

- Participación
- Conducta grupal ante los ejercicios
- Respeto por el compañero
- Comentarios finales

4.3 Diario del Alumno

Está referido a los escritos que los propios estudiantes realizan luego de cada sesión, plasmando en el papel la experiencia inmediata (justo después de la actividad), donde

lo que se busca es conocer cómo se va construyendo el darse cuenta de cada uno de los estudiantes.

“El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una ‘dimensión del estado de ánimo’ a la acción humana” (Latorre, 2004, p 61).

Se les da un tiempo de 10 a 15 minutos a los estudiantes, una vez terminadas las actividades de darse cuenta, para que registren (relatar en papel) todo lo que les ocurrió con los ejercicios tanto a nivel de sensaciones, como también de sentimientos y pensamientos, rescatando anécdotas o las experiencias que les parecieron mayormente significativas.

4.4 Grupo de Discusión

Se ha considerado utilizar este método ya que permite recabar información relevante acerca de la percepción de convivencia que tienen los alumnos a partir de su propia experiencia, permitiendo a través de la misma técnica observar ciertos mecanismos de interacción entre ellos.

La técnica será aplicada al inicio del proceso práctico de la investigación (Grupo de Discusión Pre), esto es, previo a la realización del trabajo de darse cuenta, que como ya se ha mencionado, será aplicado a modo de taller.

Así también se aplicará la técnica al finalizar dicho trabajo (Grupo de Discusión Post), a fin de conocer más en profundidad lo que ha significado el proceso de darse cuenta para los alumnos, en relación a la convivencia escolar.

Vale decir que se aplicará, en ambos casos, a una misma muestra al azar de un número de 6 alumnos. “Los grupos focales son básicamente grupos de discusión colectiva (...). Durante las discusiones en un grupo focal se puede aprender mucho acerca del rango de experiencias y opiniones que existen en el grupo” (Mella, 2004, p.181).

Cabe destacar que el grupo de discusión estará focalizado en la convivencia que establecen los estudiantes al interior de la sala de clase (de acuerdo a sus experiencias personales), los temas a abordar estarán predeterminados mediante una pauta estructurada, que facilite a la conversación fluida. De esta manera, la técnica nos permite conocer el reporte de los estudiantes en relación a la percepción que cada uno de ellos tenga acerca de la convivencia escolar y los factores asociados a esta.

“Los grupos de discusión son ante todo una técnica de investigación cualitativa, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes” (Mella, 2004, p.182).

El manejo de la discusión del grupo estará a cargo de las propias investigadoras para ir focalizando la conversación a la temática de interés continuamente, en donde se debe procurar que los participantes (estudiantes en este caso) vayan compartiendo sus experiencias y todo lo involucrado en ellas.

“El grupo focal crea así un proceso de dar a conocer pensamientos y compararlos a nivel de todos los participantes. En una discusión grupal dinámica los participantes harán el trabajo de exploración y descubrimiento, no solamente entrando en dimensiones de contexto y profundidad sino que también generarán sus propias interpretaciones sobre los tópicos que se discuten” (Mella, 2004, p.183).

A modo de recopilar toda la información que se obtenga, las sesiones serán grabadas en audio, video y/o fotografías, las cuales funcionen como complemento para el posterior proceso ‘reflexivo’ o de análisis del material.

4.4.1 Detalle de pauta de preguntas del Grupo de Discusión Pre

El ideal es usar la técnica para generar una discusión grupal, lo que se busca con la siguiente pauta es que cada uno de los participantes se centre en su experiencia particular.

Categorías	Preguntas
Preguntas de transición	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Que es convivencia? (qué es para ellos) 2. ¿Que es convivencia escolar? 3. ¿Qué factores asocia a la convivencia escolar? 4. ¿Como se relaciona con sus compañeros en la sala de

	<p>clases?</p> <p>5. ¿Se siente más cómodo con ciertas personas en la sala de clases?</p> <p>6. ¿Ha notado cómo se siente cuando está cerca de esas personas?</p>
Preguntas claves	<p>7. ¿Cuando interactúa con alguien es conciente de cómo se está sintiendo?</p> <p>8. Cree usted que si fuese mas “conciente” del tipo de relación que mantiene con otra persona, le permitiría tener una mejor relación con ella?</p> <p>9. ¿Cree que hay elementos externos que afectan o influyen en la convivencia del grupo curso? ¿cuál(es)?</p> <p>10. ¿Cree que hay elementos externos que influyen en su actitud al interior de la sala de clases?</p>
Preguntas de término	<p>11. ¿Que factores asocia con convivencia escolar?</p>
Preguntas de síntesis	<p>12. El moderador entrega un resumen de la discusión.</p> <p>13. Se solicita a los participantes que quiten o agreguen aspectos que falten en el resumen.</p>

--	--

- El detalle de preguntas del grupo de discusión post, está más adelante, ya que se complementará con un cuestionario.

4.5 Cuestionario

Se ha seleccionado para utilizarlo previamente al segundo grupo de discusión, una vez terminado el taller. En otras palabras, en este último momento de evaluación, se complementarán ambas técnicas.

El cuestionario es concebido por Antonio Latorre, en su libro “La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa”, como una técnica basada en la conversación, teniendo mucha relación con el grupo de discusión y la entrevista. También postula que una de las grandes razones para usar cuestionario es evaluar el efecto de una intervención.

Además, esta técnica se manifiesta como la más adecuada de acuerdo al escenario que presenta el liceo durante el tiempo de investigación, es decir, los estudiantes se encuentran en período de exámenes para cerrar el semestre y posteriormente salir de vacaciones, por lo que se cuenta con poco tiempo para aplicar técnicas que requieran de un espacio de tiempo mayor.

4.5.1 Detalle de preguntas del Cuestionario

1. ¿Cuál crees que fue el objetivo del taller?
2. ¿Cómo describirías tu experiencia? (agrado, desagrado, descubrimientos, oportunidades, incomodidad, tranquilidad, recogimiento, tensión, etc.)
3. ¿Crees que la experiencia puede ser un aporte para ti y para el curso?, ¿por qué?
4. ¿Qué crees que hace falta para lograr una mejor convivencia en el curso?
5. ¿Crees que al darte cuenta de tus necesidades y actos (ser más conciente de ti mismo/a) te puede ayudar a ser más responsable de tus actos?, ¿lo has puesto a prueba?

4.5.2 Detalle de preguntas del Grupo de Discusión Post complementario

1. En una palabra, como definiría el taller.
2. ¿Qué es lo que más rescataría del taller?
3. ¿Siente que ha logrado conocerse mejor, o que ha profundizado en su auto-conocimiento?
4. ¿Que aspectos han dificultado o facilitado la profundización en su proceso de auto-conocimiento?

5. ¿Que entienden por “salud”?

Para finalizar, se les pide que cada uno señale a cada uno de los compañeros presentes, sus cualidades.

MATRIZ CONCEPTUAL

CONCEPTO	DEFINICIÓN	SUBDEFINICIÓN	OPERACIONALIZACIÓN	INDICADORES DEL DARSE CUENTA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR
<p style="text-align: center;">CONVIVENCIA ESCOLAR</p> <p style="text-align: center;">(Variable Dependiente)</p>	<p>“(…) la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción (…) incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (MINEDUC, 2003, p. 3).</p>	<p>Se entenderá por Convivencia Escolar a “la interacción conciente e íntegra entre los alumnos y el ambiente”.</p>	<p>1- Interacción Consciente</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Tener conciencia del propio cuerpo en función de las cosas que uno sabe y hace es sentirse vivir. Esta conciencia es una parte esencial de nuestra existencia como personas sensuales activas”. Michael Polanyi citado en (Erving y Polster, 1973, p.198) • “Al transformar su medio ambiente actuando en el, logra de esta manera un conocimiento más profundo del mundo que el que cualquier copia de la realidad pudiera proporcionarle”. Piaget, (citado en Latner,1972 , p.19) <p>3- Alumnos – Ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • “ (..) no tiene sentido definir a un hombre que respira sin referirse al aire; a un hombre que anda sin referirse a la gravedad y al suelo (...) la definición de un organismo es la definición de un campo organismo/entorno” (Robine, 1997, p.31). • “Si la naturaleza humana está definida, 	<p>EL DARSE CUENTA DEL MUNDO EXTERIOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de las sensaciones en el contacto con objetos en la convivencia escolar. • Conciencia de las sensaciones en los eventos de la convivencia escolar. <p>EL DARSE CUENTA DEL MUNDO INTERIOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de las sensaciones físicas en la convivencia

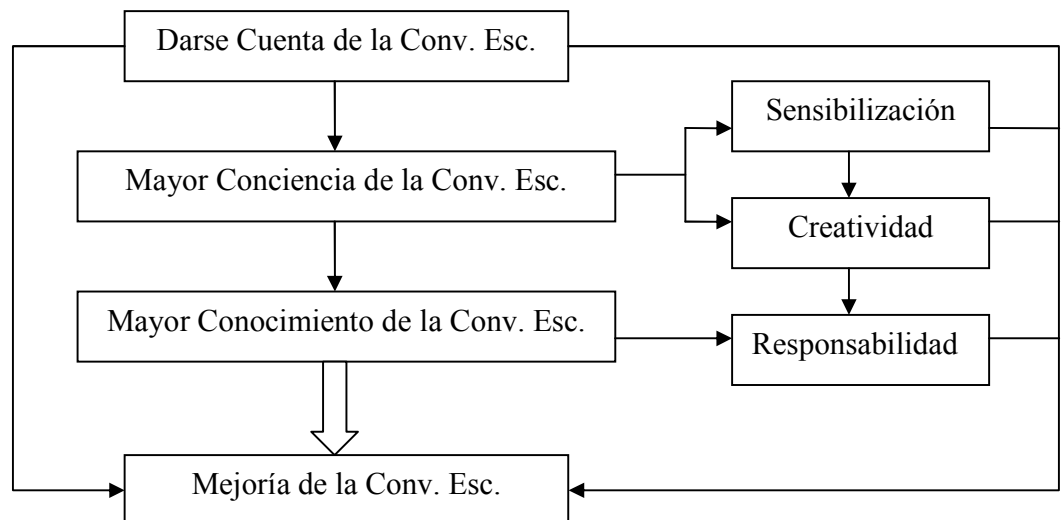
CONCEPTO	DEFINICIÓN	SUBDEFINICIÓN	OPERACIONALIZACIÓN	<p data-bbox="1856 373 1944 395">escolar.</p> <ul data-bbox="1816 464 2051 576" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1816 464 2051 576">• Conciencia de los sentimientos en la convivencia escolar. <p data-bbox="1767 764 2051 818">EL DARSE CUENTA DE LA FANTASÍA</p> <ul data-bbox="1816 855 2051 1059" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1816 855 2051 1059">• Conciencia de las imágenes, ideas, intenciones, prejuicios y demandas en la convivencia escolar.
<p data-bbox="248 707 427 850">DARSE CUENTA (Variable Independiente)</p>	<p data-bbox="461 644 857 850">“El darse cuenta pleno es un proceso de estar atentamente en contacto con los eventos mas importantes del campo ambiente/individuo, con un total apoyo sensorio-motor, emocional, cognitivo y energético”. (Yontef, 1995)</p> <p data-bbox="461 887 842 1182">“El darse cuenta es una propiedad gestáltica que consiste en una integración creativa del problema. Solo una gestalt percibida (darse cuenta) conduce un cambio. Darse cuenta solo del contenido sin darse cuenta de la estructura no lleva a un contacto energizado organismo/ambiente”. (Yontef, 1995, p.49)</p> <p data-bbox="461 1219 853 1425">“El objetivo de la exploración fenomenológica gestáltica es el darse cuenta o insight (...) es la formación de una gestalt en la cual los factores relevantes se ordenan con respecto al todo” (Yontef, 1995, p.120).</p>	<p data-bbox="880 644 1211 786">John Stevens propone que en la experiencia personal es posible distinguir tres tipos de darse cuenta o zonas del darse cuenta:</p> <ul data-bbox="931 823 1211 1066" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="931 823 1211 882">• El darse cuenta del mundo exterior. <li data-bbox="931 919 1211 978">• El darse cuenta del mundo interior. <li data-bbox="931 1015 1211 1066">• El darse cuenta de la fantasía. 	<p data-bbox="1234 644 1742 762">1.1-Darse cuenta del Mundo Externo: “Esto es contacto sensorial actual con objetos y eventos en el presente”. (Stevens, 1976. p.25)</p> <p data-bbox="1234 823 1742 1034">1.2- Darse cuenta del Mundo Interno “Esto es, contacto sensorial actual con eventos internos en el presente; lo que ahora siento desde debajo de mi piel, sensación de molestia, manifestaciones físicas, de los sentimientos y emociones”. (Stevens, 1976. p.25)</p> <p data-bbox="1234 1094 1742 1425">1.3- Darse cuenta de la Fantasía</p> <ul data-bbox="1256 1126 1742 1425" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1256 1126 1742 1305">• “Esto incluye toda la actividad mental que abarca mas allá de lo que transcurre en el presente; es todo el explicar, imaginar, adivinar, pensar, planificar, recordar, anticipar el futuro, etc”. (Stevens, 1976. p.25) <li data-bbox="1256 1310 1742 1425">• John Stevens sugiere “Si mi mente está vacía de imágenes, ideas, intenciones, prejuicios y demandas (fantasías), entonces – y solo entonces- puedo estar 	

			en contacto con mi real experiencia del mundo, equilibrada y centrada sobre el presente de mi percibir y responder”.	
--	--	--	--	--

6. MÉTODO DE LA PRAXIS

Diagrama sobre la lógica de la intervención

Es en este encuadre donde se hace necesario esclarecer el sentido del estudio en su totalidad, y mostrar qué significa abordar la convivencia escolar desde una intervención de carácter clínico (dispositivo terapéutico), para estos efectos se expone el siguiente esquema;



Mediante este esquema se intenta aclarar que la presente investigación involucra las siguientes directrices:

- El **Darse Cuenta de la Convivencia Escolar**; permitiría que los alumnos logren la integración organismo-ambiente, otorgando Mayor Conciencia de la convivencia escolar. Esto tendría como consecuencia un Mayor Conocimiento acerca de ésta, y a su vez se podría mejorar.

- Una **Mayor Conciencia de la Convivencia Escolar**, implica desarrollar y potenciar habilidades como la **Sensibilización** -darse cuenta de sí mismo (Mundo Interno), del otro y el entorno (Mundo Externo) y de la Fantasía (transversal a ambos ‘mundos’)- y la **Creatividad** que permite la generación tanto de mecanismos o instrumentos nuevos, como de modos de funcionamiento nuevos, orientados al mejoramiento de la convivencia escolar.
- Un **Mayor Conocimiento acerca de la Convivencia Escolar**; cabe reiterar que se daría como consecuencia de lo primero, ya que al tener mayor conciencia de todo lo que compone a la convivencia escolar, se tiene conocimiento de lo que realmente es. En esta parte del proceso de desarrollo personal que pretende ofrecer la intervención aquí propuesta, se supone que se daría también por consecuencia, en este caso del mayor conocimiento alcanzado y la visión integral, un sentido de **Responsabilidad**, puesto que al reconocerse como parte íntegra de la convivencia escolar, surgiría la posibilidad de crear una convivencia escolar sana.

Como se puede observar, la Sensibilización y la Creatividad, serían consecuencia de una Mayor Conciencia de la Convivencia Escolar; y la Responsabilidad, sería consecuencia de un Mayor Conocimiento de la Convivencia Escolar, siendo el conjunto de todo esto, consecuencia del ejercicio del Darse Cuenta de la Convivencia Escolar.

Ahora bien, el conjunto de estos tres aspectos (Sensibilización, Creatividad y Responsabilidad) sería absolutamente necesario para una Mejoría de la Convivencia Escolar, y son consecuentes el uno del otro respectivamente, es decir, una vez que se haya alcanzado la sensibilización de los aspectos constituyentes de la convivencia escolar, se desarrollaría y/o potenciaría la creatividad para generar cambios orientados a una convivencia escolar sana, y esto mismo, abre paso al sentido de responsabilidad que permitiría ejercer los cambios necesarios a partir de la visión integral de convivencia escolar, en que el reconocimiento de ser parte de un todo significa ‘darse cuenta’ de que se puede co-construir hacia un bienestar colectivo.

Se establece por tanto, que no podría darse uno de estos aspectos, sin haberse dado el anterior. De lo que es posible inferir que, la intervención que se pretende realizar sobre alumnos de enseñanza media, debe ser ejercida de modo sistemático y progresivo, para efectos de evaluar si dicha intervención mejora la convivencia escolar, lo cual conforma el objetivo general de investigación.

Para concluir la lectura del esquema, se hace referencia a la línea izquierda que une el “Darse Cuenta de la Convivencia Escolar” con la “Mejoría de la Convivencia Escolar”, la cual apela a que lo primero daría como consecuencia lo segundo, lo cual conforma la hipótesis o supuesto investigativo planteado.

No obstante, surge ahora la pregunta sobre lo que significa ‘mejoría de la convivencia escolar’. Si se mantiene el hilo conductor de los conceptos aquí planteados, el **mejorarla significaría ejercer la Convivencia Escolar sana, al modo en que se define en este estudio; lograr la interacción conciente e íntegra entre los alumnos y el ambiente, dentro de la sala de clases.**

De todos modos, el criterio o indicador directo de mejoría de la convivencia escolar, a partir de la teoría o enfoque utilizado, es mantener conciencia del contacto organismo-ambiente en el aquí y ahora.

7- Plan de Análisis de la información

El plan de análisis se sostiene en el libro de Antonio Latorre, 2004, “La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa”.

En el marco de la investigación-acción, el plan de análisis consiste en que la información se recopila, reduce, organiza, valida e interpreta.

Recopilación la información

Así, lo primero es revisar y reunir los documentos, es decir, todos los relatos escritos de todos los alumnos, por cada sesión, para construir el diario del alumno. Del mismo modo se unirán todas las observaciones de las facilitadoras del taller, por sesión, lo que producirá el diario del investigador, luego se reúnen las transcripciones de las respuestas del cuestionario y los grupos de discusión.

Reducción de la información

Para analizar la información, se reducirá previamente para lo que se utilizarán categorías y códigos, iguales para cada sesión, por separado. Se analizará la información codificada sesión por sesión, en relación a los objetivos de cada actividad.

Organización de la información

Para la disposición u organización de la información (conjunto organizado de la información) se utilizará el formato de Matriz de Contraste, en la que se comparan distintos atributos del darse cuenta.

Vale explicar que el atributo ‘darse cuenta de la actividad’ se refiere a registros del darse cuenta de sí mismo durante la actividad, o lo que ésta provocó en los estudiantes.

Cada una de las subcategorías se incorporó a medida que fueron surgiendo del relato de los propios estudiantes, es decir, no fueron construidas a priori.

Para poder llevar a cabo este análisis, se definieron las categorías de la siguiente manera en la siguiente matriz de contraste:

MATRIZ DE CONTRASTE

CATEGORÍAS	ATRIBUTOS DE CONTRASTE			
	DARSE CUENTA DE LA ACTIVIDAD	DARSE CUENTA DEL ENTORNO		
		DC del Otro (compañero)	DC del Grupo (curso)	DC del Espacio Físico (sala de clase)
SENSACIÓN DEL MUNDO INTERNO (SMI)				
SMI emo (emoción)				
SMI nec (necesidad)				
SMI cpo (cuerpo)				
SENSACIÓN DEL MUNDO EXTERNO (SME)				
SME au (audición)				
SME tac (tacto)				
SME ol (olfato)				
SME gus (gusto)				
SME vis (vista)				
FANTASÍA (F)				
F rec (recuerdo)				
F per (percepción)				
F anh (anhelo)				
F nec (necesidad)				
F mor (moraleja)				
F des (descripción)				
F jus (justificación)				

F agr (agresión)				
F pre (preocupación)				
F. pm (pens. mágico)				
F. emo (emoción)				
F. Comp (complejo)				
F. refl. (reflexión)				

Validación de la información

Para validar la información, o para establecer la calidad y/o credibilidad de los datos, se hará una reflexión crítica del procedimiento y resultados de la intervención, evaluando los errores y limitantes de la investigación, y considerando aspectos como la prolongación de la estancia (en el liceo y junto a los estudiantes) y la persistencia de la observación, para evaluarlos durante el proceso investigativo, y darle a éste la validación correspondiente.

Interpretación o Análisis de la información

Luego, se interpretará la información mediante la descripción y explicación tentativa de lo ocurrido, es decir, se identifican en la acción posibles resultados que posteriormente se teorizan, a fin de entregar un aporte capaz de justificar la investigación.

Así, se le da un sentido a las categorías explicándolo a modo de generar la construcción de un marco referencial, a partir del cual se puedan elaborar teorías propias de la investigación, dándole a la vez un sentido a la misma.

Vale decir, que la teorización estará sustentada en la práctica, en la acción, o más específicamente, en el proceso de darse cuenta que vivenciaron los estudiantes, mediante la reflexión sistemática y crítica, propia de la investigación-acción, que a su vez constituye un esbozo de respuestas a la observación acción (participante) realizada durante el proceso por las investigadoras (facilitadoras del taller de darse cuenta de la convivencia escolar).

Proceso reflexivo

Corresponde a las interpretaciones y/o respuestas a los objetivos específicos del estudio, las que se sustentarán en la información obtenida de las distintas técnicas de recopilación de la información utilizadas, y el conjunto de teorías consideradas en el estudio, que guardan relación con la perspectiva psicológica gestáltica.

El contenido del proceso reflexivo tendrá lugar en las conclusiones y análisis.

Así, la finalidad de la fase reflexiva se corresponde con la de la investigación-acción; responder a la pregunta y al problema de investigación.

Como se menciona en la presentación de los objetivos general y específicos, estos últimos están expuestos en un orden correlacional, en que cada uno representa por un

lado las etapas del estudio investigativo, y por otro los fines que se pretende obtener mediante la investigación. A continuación se presenta un cuadro que explica esto y muestra las técnicas utilizadas para responder a cada uno de los objetivos específicos.

Etapas de la Investigación	Objetivos	Instrumentos de Recolección de la Información
Introducción al darse cuenta	OBJ. 1	Grupo Discusión Pre
Intervención (proceso de darse cuenta de la convivencia escolar)	OBJ. 2	Diario Alumno – Diario Investigador – Grupo Disc. Post
	OBJ. 3	Diario Alumno – Diario Investigador – Grupo Disc. Post
Resultados de la intervención	OBJ. 4	Grupo Disc. Post
	OBJ. 5	Grupo Disc. Post

VII. RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. Análisis por sesión

Para esto se utilizará la información obtenida del diario del alumno y diario del investigador. El análisis será de carácter descriptivo e interpretativo.

1.1 Análisis primera sesión

- Ejercicios realizados
 - Trabajo sensorial
 - Actividad física
 - Darse cuenta de la cara

* Los dos primeros ejercicios fueron realizados conjuntamente.

Durante esta primera actividad con el curso (antes se había trabajado con una muestra de este), se observa que los estudiantes reflejan una buena disposición para participar de la actividad, esto a excepción de 4 jóvenes (varones), quienes sobresalen por sus risas, sin embargo no generan un obstáculo para la realización de los ejercicios.

Resulta interesante señalar que al solicitarles cerrar los ojos, varios estudiantes se resisten, sin embargo luego de unos minutos todos logran cerrarlos.

Luego, en el ejercicio de “darse cuenta de la cara”, es notable que logran cerrar los ojos con mayor facilidad (en relación al ejercicio anterior), el silencio se logra con mayor rapidez, lo que beneficia un ambiente más propicio para la actividad.

Desde una mirada global respecto de la actividad realizada, se observa que los alumnos en sus registros demuestran que mayoritariamente se dieron cuenta de la fantasía generada mediante el ejercicio, ya sea durante y posterior a ésta, es decir, al momento de registrar sus experiencias. Esto, al hacer una revisión global de la matriz correspondiente a la primera sesión, lo que podría dar cuenta de que están más centrados en sus pensamientos que en sus sensaciones (sin restar atención a los reportes que realizan sobre las sensaciones, que también fueron ricos en contenido).

Por otro lado, es notable también la gran cantidad de estudiantes que expresa descripciones de la experiencia de la actividad, lo cual indica que casi la totalidad pudo tomar contacto con su mundo interno, es decir, darse cuenta de sus sensaciones (Sensación del mundo interno).

De la misma forma, los registros reflejan que es menor la cantidad de alumnos que reporta acerca del darse cuenta del mundo externo (en relación a los reportes que realizan sobre pensamientos o fantasía).

Todo esto indica que los objetivos propuestos con cada ejercicio o actividad realizada, fueron cumplidos, en tanto que, como primera instancia de acercamiento

profundo con el contexto escolar y la convivencia dada allí, se pretendía principalmente despertar los sentidos hacia un darse cuenta de sí mismos en tal contexto.

De este modo, es que los reportes dan cuenta de que cada uno logró en mayor o menor grado diferenciarse de los demás compañeros y elementos de la sala de clase.

En otras palabras, era menester en esta primera instancia del taller, para fomentar en los alumnos una perspectiva del contexto escolar desintegrada o diferenciada, para luego, ir avanzando durante el proceso del taller hacia una mirada integradora ya no solo del contexto escolar de la sala de clases, sino de la convivencia generada allí por ellos mismos.

Se observa que los registros están más enfocados en la actividad misma - específicamente en lo que les produjo la actividad-, más que al darse cuenta del entorno; el compañero, el grupo curso o el espacio físico.

Para ir profundizando, en relación a las sensaciones del mundo interno, muchos coinciden en que la actividad les produjo sueño, también aparece otra reacción de carácter orgánico, como el hambre. A muchos de ellos el ejercicio les permitió relajarse, estado que definen como tranquilidad y deseo de dormir, estas expresiones que revelan las sensaciones del mundo interno apuntan principalmente al estado de relajación que provocó en ellos el ejercicio, que estaba precisamente orientado a inducir a un estado de calma y tranquilidad; “...*Mi mente estaba tranquila*”, “... *Tenía hambre (...)* *Me relaje (...)* *Tenia sueño*”, “...*Sentía sueño al estar con los ojos cerrados*”,

“...Lo que sentí fue tranquilidad”, “...Me sentía relajado”. Pero a otros, esto les provocó mucha tensión e incomodidad, lo que difiere absolutamente del otro estado; *“...Sentí que me ponía tensa, y que tenía un poco de nerviosismo”, “...me sentía presionada (...) Me sentía tenso e incomodo”*.

De cualquier modo, independientemente de la reacción que tuvieron frente a la actividad a nivel de sensaciones del mundo interno, a la gran mayoría les ocurrió algo. Sin duda hubo cambios en su estado anterior al ejercicio, y lograron darse cuenta de ellos.

Luego de la actividad, la mayor parte de los estudiantes registraron también emociones que acompañaban a las sensaciones, también a partir del ejercicio, estas son tan diversas como de rabia y angustia, pero también aparecen emociones de paz y afecto, y en algunos casos se experimentaron ambos estados emotivos; (*“Sentí afecto al recordar mi cara, pero me centre más en mis ojos y vi angustia, los sentí brillosos (...) pero al lograrlo me sentí bien, con afecto y seguridad”, “...en ese momento sentía pura ira y odio (...) Me sentía mal porque en ese momento mi corazón estaba lleno de odio e ira”, “...La emoción que tuve, fue un poco de cariño”, “... Me sentí frustrado al recordar que no me muestro como soy”, “Tranquilidad, paz, relajación”*).

Complementariamente a las sensaciones del mundo interno, los reportes escritos reflejan que la mitad de los alumnos registraron ciertas necesidades que surgen

durante el ejercicio y en relación al mismo, necesidades bastante polarizadas comparativamente, tal como ocurrió con las emociones.

Algunos sintieron la necesidad de mayor excitación, es decir, de reírse, moverse y de abrir los ojos, como también algunos necesitaban mantener el estado de relajación alcanzado, pero en ambos casos lograron darse cuenta de qué necesidades fueron sintiendo con el ejercicio; (*“Me daban ganas de abrir los ojos, me daban ganas de reírme”, “...me daban ganas de seguir relajado”, “...y ganas de moverme”, “... estaba incómoda con ganas de moverme de tener los ojos abiertos, de hacer otra cosa”, “...Me sentí relajada, con puras ganas de dormir”*)

En cuanto a las sensaciones internas localizadas en el cuerpo, estas fueron registradas por cada uno de los estudiantes, lo que podría indicar que los ejercicios pudieron facilitar este contacto con el organismo. Estas fueron surgiendo a medida que hacían el ejercicio, donde se expresan tensiones y malestares como escalofríos y presión, en distintas partes del cuerpo; (*“...sentía un malestar en la espalda”, “...Se me acalambaban las piernas(...) Me duele la cabeza”, “El dolor físico era en los hombros con una especie de escalofríos (...) La tensión se centro en los hombros, pero me pude relajar (...) La sensación fue un cosquilleo en mi estomago y un escalofrío en la espalda”, “En mi cabeza era como un dolor que no puedo expresar (...) pero cuando la recordaba mi estomago me hacia cosquillas era algo raro era rico sentir eso”*).

En general estas sensaciones se destacan por reconocer molestias, tensiones o algún estado de incomodidad del organismo, lo que podría señalar que mediante el estado

de introspección se genera un escenario adecuado para centrar la atención en estas sensaciones de alteración del cuerpo y es probablemente por este motivo que los registros dan cuenta también de que hubo muy poca sensación de bienestar o sensaciones gratas reconocidas en el cuerpo aunque sí las hubo.

En relación a las sensaciones del mundo externo, los relatos revelan que la mayor parte de los estudiantes percibió sensaciones auditivas. Lo que sentían mayormente eran ruidos de autos y micros (cabe destacar que la sala está ubicada en un segundo piso y sus ventanas dan hacia una calle muy transitada), pero también pudieron darse cuenta de ruidos de personas como risas y gritos, internos al colegio.

En este sentido se buscaba que pudieran darse cuenta de los estímulos de su alrededor, y podría decirse que el sentido más receptor de ellos en tal momento fue el oído, por la cantidad de ruidos circundantes; (*“...Los sonidos que sentía fueron mi respiración, los autos, a los niños de afuera que hablaban en voz alta”, “Percibí ruidos como”, micros, autos, voces, gritos, etc.”*, *“...los ruidos que escuche fueron del patio, la calle y la sala de clases”, “...En el silencio sentía las micros, las risas y el ruido del patio”, “...El ruido de las micros, las risas (...) Sentía muchos ruidos fuera de la sala, las micros, alumnos gritando y otros ruidos”*).

Solo algunos de los estudiantes también pudieron reportar que lograron agudizar el olfato y darse cuenta de ciertos olores como de comida, colonia, basura, y de cosas menos comunes como olor a hojas. Un niño dice en sus registros que no olía nada, pero eso hace referencia al olfato de todos modos, indica que está dándose cuenta de

que no siente ningún olor específico, para lo cual ha necesitado previamente agudizar el olfato; (“...Olor, la basura”, “...Sentía olor a ensalada con bistec”, “...olor a hojas”, “... Sentí olor a comida”, “... El olor de mi colonia de guinda”).

Respecto al darse cuenta de la fantasía, es menester señalar que es donde se concentra la mayor cantidad de reportes hechas por los alumnos. Hubo cerca de un tercio de alumnos que realiza comentarios acerca de cuánto pudieron recordar de sus propios rostros, pero no todos indican que sí pudieron recordar detalladamente, algunos refieren que no lograron recordar partes de su cara como cejas, pestañas, espinillas, nariz y mentón.; (“...si recordé toda mi cara (...) la parte que mas se complico de mi cara fue las cejas, a veces recordaba fotos que me había sacado”, “Recordé mi cara, recordé mis ojos, el pelo, las cejas y las pestañas”, “...No recordé mi mentón y mi figura en mi nariz”).

Similar cantidad de estudiantes también lograron recordar todo de su cara, llegando a darse cuenta de qué partes de su rostro les gustan menos. Es notable la cantidad de comentarios acerca de lo que no lo que les gusta de sus rostros, de lo que se puede deducir que puede haber ciertos complejos en ellos en torno a su aspecto físico, específicamente en la parte estética de sus caras. Al parecer lo que más le complica a la mayoría es su nariz, ya que otros se refirieron a los labios, la frente, el mentón y las cejas; (“...lo que me gusta menos es mi nariz”, “...y la nariz me gustaría que fuera mas respingada y mi piel mas sedosa, mas suave”, “... y lo que no me gusta es mi frente (...) Me gustaría que mi frente fuera un poco más pequeña”, “...Mi pera me complica”).

De igual modo, cerca de la mitad de los estudiantes realiza reportes de lo que logran recordar acerca del espacio físico (sala de clases), ante lo cual hacen mucha referencia a detalles como el calendario, borrador y enchufes como elementos que no lograron recordar y de los cuales se dieron cuenta una vez que terminó el ejercicio; (*“... El calendario y el horario”, “Lo que no recordé fue el calendario, pero recordé los lugares de todos mis compañeros”, “...Me faltó el calendario de la sala y las luces”, “...No me acorde del calendario, del enchufe”, “... Elemento de la sala: Lo que no recordé fue el borrador y el calendario”*).

Algunos en el intento por recordar su cara y la sala, recordaron otras cosas, como una canción, en ciertas personas y acontecimientos significativos; (*“...Yo pensaba en una canción”, “...Pensé en alguien”*.)

En relación al darse cuenta de la sala y recordarla manteniendo los ojos cerrados, lograron recordar por ejemplo las ubicaciones de sus compañeros, papeles pegados en la pared, calendario, borrador, entre otros elementos.

Lo rescatable de este ejercicio es que al diferenciar entre lo que recuerdan o no de sí mismos (sus rostros) y lo que recuerdan de la sala de clases, espacio en donde permanecen y conviven durante varias horas al día, es posible tomar conciencia de cuanto prestan atención a lo que les rodea y a sí mismos.

Entonces con los reportes realizados se podría inferir que lograron una mirada más exhaustiva de elementos que ven a diario, encontrándose con cosas nuevas, y dándose cuenta de qué les gusta y qué no.

En el ámbito de la fantasía solo algunos alumnos refieren que pudieron discriminar ciertas necesidades que aparecieron durante las actividades, y la mayoría sintió la necesidad de lograr una relajación o de mantenerse lo más relajados posibles. Manifiestan intrínsecamente que tal necesidad se fundamenta en el deseo de descansar y de tomar contacto con temas personales; (*“Y en momentos sentía una necesidad de pensar en algunas cosas (personales)”*, *“Me daban ganas de seguir estando con los ojos cerrados”*, *“...Quería ir a jugar en la PC cuando estaba con los ojos cerrados”*).

De ahí se infiere que ellos asocian el estado de relajación con el contacto con su mundo interno, dándose cuenta además que el descanso es deseable y grato.

En este mismo sentido, cabe destacar que uno de ellos en sus registros expresó su anhelo de que siguiéramos haciendo este tipo de ejercicios con ellos por lo bien que les hace, lo que da cuenta de que logró darse cuenta de lo positivo del contacto con sensaciones y emociones, y su importancia en el auto-conocimiento; (*sigan haciendo estos ejercicios así, porque uno está más sentimental y es bueno porque me relajo, es como meditar nuestro yo*).

También en este ámbito del darse cuenta, tres personas reportan pensamientos de carácter mágico o extravagante, uno de ellos por ejemplo pensó en un lobo, otro en un cojo, y otro pensó que no iba a caminar más. Estas fantasías pueden ocurrir a partir del estado de relajación en donde fluyen sentimientos, imágenes o pensamientos, así como sensaciones que llevan a fomentar la creatividad y ampliar la imaginación; (*“Sí,*

pensé en todo lo que me había pasado en el día y otros pensamientos raros y pensé en un cojo!!”, “Creer que no iba a caminar más”).

Otro aspecto rescatable, es que una gran mayoría expresa que hubo mucho contacto con los ojos. Coincidentemente a muchos les llamó la atención centrar su atención en sus ojos, logrando establecer un diálogo con ellos, lo cual fue sugerido por las facilitadoras en la intervención, de tal modo que pudieron darse cuenta de qué les reflejaban sus ojos, y en la mayoría de los casos se encontraron con las emociones. En otras palabras, los estudiantes se dieron cuenta que el contacto con los ojos los puede llevar a contactarse con sus emociones.

Independiente de que supieran o no, previamente al ejercicio, que habían cosas de sí que no les agradaba, lo cierto es que mediante este lograron confirmar o darse cuenta de lo que les pasa, y llegar a registrarlo, reconocimiento importante en el auto-descubrimiento.

Al finalizar ambos ejercicios de Darse cuenta, se intenta generar que los estudiantes puedan compartir mediante un relato sus experiencias, lo cual no se logra fácilmente, ya que solo responden a preguntas concretas, con respuestas muy vagas. No obstante, al preguntarles si lograron realizar las actividades, la gran mayoría alza su mano en señal de asentimiento.

Solo una niña expresa que no le gustó realizar este tipo de actividad, se sentía incomoda, hubiese preferido no hacerlo. Se les pregunta a los demás estudiantes si

alguien más tuvo este sentimiento, ante lo cual solo un joven expresa que al principio le fue algo difícil concentrarse, pero en el segundo fue más fácil.

En general no tuvieron la iniciativa de comentar sus experiencias, sino que fue necesario preguntarles directamente a algunos sobre qué les pasó, cómo se sintieron antes y después de los ejercicios, si lograron relajarse, etc.

1.2 Análisis segunda sesión

- Ejercicios realizados
 - Dialogo de las manos
 - Memoria visual

Se observa que durante las actividades ejecutadas, la mayoría de los alumnos participan de estas, a excepción de unos pocos estudiantes que parecían mas distraídos que el resto de los compañeros, específicamente; una niña que se dedica a rayar una hoja, un niño que sacaba hojas de su cuaderno luego de rayarlas, y otro que manipulaba un objeto. Hubo algunos que si bien se movían mucho en sus puestos o reían, parecía intentar hacer lo que se les indicaba.

Visualmente (para las facilitadoras) en su mayoría los estudiante logran seguir las indicaciones, sin embargo hay estudiantes que parecieran no lograr seguir estas

instrucciones, ante ello la actitud es permitir el ritmo que ellos deseen o logren seguir, no obstante se les pide que sean concientes de su estado inclusive cuando este es de desconcentración.

En cuanto a la conducta grupal ante los ejercicios, es evidente la risa que les surge ante la consigna o protocolo de los ejercicios, como manifestación de una cierta tensión producida por estos, previamente y durante los mismos.

Se observa que muchos logran utilizar la respiración como vía para la descarga de tales tensiones, llegando a concentrarse y vencer la risa o el deseo de moverse (signos corporales visibles).

En general mediante los reportes escritos se observa que el darse cuenta de las sensación del mundo interno (SMI), está mayormente centrada en lo que el ejercicio provoca en sí mismo, es decir en la experiencia personal del individuo sin considerar mayormente a otros compañeros o elementos del ambiente, luego en un grado menor se refiere a la sensación interna en relación al compañero, y en ninguna medida está referido al grupo curso en general o al ambiente (sala de clases).

Los relatos de los estudiantes refieren a que la mayoría de ellos logra registrar la SMI mediante las sensaciones corporales, es decir, logran reconocer mediante el trabajo sensorio-motor el estado corporal del momento en que transcurre el ejercicio; (*“Las manos las sentí muy transpiradas, en un momento cuando estaba concentrado...”*, *“Me dio cosquilla en la guata...”*, *“Sentía un ardor por todo el cuerpo,*

especialmente en las manos”, “Dolor de estómago, calambres en las manos, mareo”, “Me pesan los hombros”).

Logrando de esta forma uno de los objetivos planteados “Profundizar el autoconocimiento a nivel corporal”

Llama la atención que algunos de los relatos (una minoría) expresan que se les dificultó la realización del ejercicio ya que no lograron la concentración adecuada, lo cual sugiere la hipótesis de que al no acostumbrar realizar este tipo de ejercicios se les dificulta su realización efectiva, es decir, al no lograr un estado de relajación previo a los ejercicios podría contribuir a una distracción que reduzca la capacidad de introspección necesaria; (*“me dan ganas de learse con mi compañero y de no hacer el trabajo no se por qué me pasa esto”, “Sentí que no pude hacer el ejercicio por falta de concentración tal vez”, “No pude sentir nada porque no me pude concentrar y tenía ganas de dormir”).*

También se registró expresiones de desinterés (en un grado mínimo de personas) en relación a la actividad realizada tales como; (*“Me costó mucho cerrar los ojos y centrarme en las manos porque no estaba interesada en eso”, “...lo que me pasó fue que me aburrí, quería hacer otra cosa y no estar haciendo esto que es muy aburrido!!!”).*

Una opción tentativa es que no les agrada realizar este tipo de trabajo. Por otro lado pudiese también influir el ambiente provocado por el grupo curso en general, ya que se observan dificultades en la conservación del silencio, el no perturbar a otros y la

escucha, lo cual podría estar asociado a la complicidad generada por el hecho de trabajar junto al compañero de asiento, es decir, con la persona que se tiene mayor cercanía en la sala de clases.

Ante las expresiones antes señaladas, resulta relevante considerar que la muestra de afecto por parte de las facilitadoras, como por ejemplo un leve masaje en espalda o un apretón en el brazo o mano durante el proceso de los ejercicios, tiene buena recepción por parte de ellos, aunque es menester señalar que solo se aplicó con una pequeña cantidad de estudiantes, no obstante en ellos es evidente que ayuda a calmar en cierto grado su ansiedad. Esto se reflejó principalmente cuando al intentar ejecutar un ejercicio se mostraban distraídos o inquietos y luego de este pequeño acto táctil o sensorial, la actitud del estudiante reflejaba más calma y menos inquietud, lo que proporciona un estado mas adecuado para la realización de las actividades

En cuanto a las emociones que reportan los estudiantes en relación a *sí mismos* que surgen en el transcurso de los ejercicios, se puede decir que son bajas en porcentaje en contraste a la cantidad de alumnos presentes en la sala de clases, sin embargo estas llaman la atención por reflejar sentimientos de incomodidad tales como; tensión, desconcentración, agobio, angustia, risa (aunque también se expresa la emoción de felicidad); (*“Tenía tensión y desconcentración, estaba agobiado”, “Sentí sueño por tanta tranquilidad y los ruidos de afuera (...) y sentía angustia”, “Me siento feliz y me da risa”, “Tuve muchas emociones (familiares)”*).

Por otro lado los reportes dan cuenta de las emociones que surgen en función del compañero; vergüenza, nerviosismo, risa, y reciprocidad de los sentimientos. En este sentido, se logra que los estudiantes indaguen en la percepción sensorial en función del otro (compañero); (*“Me da mucha vergüenza trabajar con mi compañero...”*, *“...sentí nerviosismo, no le dije todo lo que recordé”*, *“Me dio risa imaginármela...”*, *“sentí una pena enorme y ganas de llorar porque lo que sentía yo ella también lo sentía, fue algo telepáticamente”*).

Los reportes escritos evidencian ciertas necesidades generadas en el transcurso de los ejercicios, tales como deseos de abrir los ojos, de dormir, de movimiento, de juntar y tocar ambas manos y deseos de escribir; (*“Tenía necesidad de escribir”* *“Quería tocar y juntar las dos manos”*).

Esto podría atribuirse al estado de quietud que se requiere para lograr un estado de introspección, a lo cual no están acostumbrados los estudiantes.

Es de gran relevancia considerar que uno de los ejercicios se centró en el reconocimiento de las manos “diálogo de las manos”, donde se les estimula a reconocer las sensaciones percibidas tanto en la mano derecha como en la izquierda y ante lo cual los estudiantes en su mayoría manifiestan sensaciones relacionadas al estado de sus manos, estas descripciones apuntan a; la temperatura (frío, calor, tibieza, ardor) , peso (livianidad, pesadez) , textura (suave secas), además de calambres y dolores. Se aborda también distinciones entre una mano y otra, es decir, logran reconocer sutiles diferencias entre ambas manos, lo que sin duda apunta a un

mejor reconocimiento y darse cuenta de si mismo y un mecanismo de comunicación interna, entendiéndose este ultimo como el lenguaje que el propio cuerpo expresa. En este sentido, los estudiantes logran reflexiones tales como; (*“Las manos se necesitan una a la otra, las dos se necesitan”, “mis emociones fue de mucha paz con izquierda y la derecha mucha tensión”, “En cuanto a la mano derecha, pensé en ella y mi cuerpo se sintió pesado y luego se soltó”, “Mi mano derecha constantemente en movimiento y la izquierda empuñada sin moverse” “Fue espectacular sentir las necesidades de cada mano para poder percibir sus actividades”, “cada mano tenía su identidad propia, la mano derecha se sentía muy estresada por tanto que hace, mientras que la mano izquierda era muy relajada, muy pasiva”*). A partir de este darse cuenta, donde se manifiesta tenues contrastes del estado de ambas manos, es posible observar que la mano derecha parece estar mayormente asociada con la presión, el trabajo, esfuerzo, mientras que la mano izquierda se asocia con una actividad menor, lo que incluso se asimila a la paz.

Pudieron aparecer ciertas necesidades de la persona manifiestas en el relato de las manos, tan significativas como lo es la necesidad de compañía del sexo opuesto (expresado por solo una estudiante) lo cual resulta natural en la adolescencia, donde se comienza a incursionar en el ámbito de las relaciones amorosas, donde también se vuelve mas significativo la apariencia estética de la persona; (*“mi mano derecha se sentía cansada, muy tensa y me decía que necesitaba cariño de otra mano de un hombre, que se sentía sola y calurosa. Y la mano izquierda se sentía tranquila, pasiva, estaba caliente pero se encontraba fea”*).

Por otro lado, sus reportes expresan que las sensaciones corporales no fueron registradas únicamente en las manos, puesto que unos pocos estudiantes lograron rescatar sensaciones tales como; cosquilleo en el estomago, pesadez en los hombros, dolor de estomago, entre otras mas sutiles como lo es percibir que un dolor de cabeza disminuye en el transcurso del ejercicio.

Se observa que ciertos problemas personales pueden afloran a modo de pensamientos (fantasías) (*“se me vino a la mente mi mamá, ya que hemos peleado...Cada momento de esa pelea se me pasó en la mente, me dio pena pero creo que aguanté respirando”*) esto ocurre durante el estado de introspección, contribuyendo de este modo en beneficio de un proceso de darse cuenta que permite reconocer la gestalt o figura, aislándola del fondo.

El segundo ejercicio realizado “memoria visual” consistió en un trabajo en parejas donde cada uno debió recordar el rostro del compañero, ante esta consigna se puede deducir a través de los reportes escritos que ellos realizan, que lo primero que recordó la mayor parte de quienes ejecutaron esta actividad fue “el pelo”, luego “los ojos”, boca, color de piel, cejas, y solo en ciertos casos detalles mas específicos como los dientes, pecas textura de la piel, orejas y la sonrisa.

Por otro lado también expresan su dificultad para recordar ciertas áreas del rostro del compañero, donde la nariz parece ser lo que mas se escapa de lo conciente, luego detalles del rostro tales como lunares; (*“no pude ver como era su nariz, no la recordaba”, “Recordé todo su perfil, menos la forma de su piel”, “Me costó un poco*

recordar sus pómulos y las orejas”, “olvidé solo algunos detalles como los lunares”).

Ante estas descripciones se podría interpretar que los recuerdos en relación al aspecto físico del compañero, son mas bien superficiales, lo cual puede estar asociado a lo poco que se conocen aún, esto a pesar de compartir diariamente como curso, es decir se podría pensar que físicamente podrían conocerse mejor que intelectual o afectivamente, no obstante se observan ciertas debilidades aún en relación al reconocimiento de la apariencia física del otro.

Los relatos permiten reconocer ciertas dinámicas de interacción que en apariencia resultan agresivas, no obstante no queda claro si estas se corresponden con un grado de confianza entre los alumnos que permita este tipo de interacción o si por el contrario corresponde directamente a una agresión. Estas se manifiestan mediante mofas en relación al aspecto físico del compañero tales como; (*“Fleto, gay. Su pelo con grasa. Su cara de ‘weon’ y de ‘pajero’, la nariz de tucán”, “Recordé que mi compañero tenía los dientes chuecos...sus manos grandes, su cara llena de espinillas, sus labios partidos”, “tiene la cara igual que un cóndor”, “sus dientes son sobresalidos que tiene el pelo que parece paja que no le va con la cara”*), cabe destacar que este tipo de lenguaje es mínimo en relación a todos los relatos realizados por los estudiantes, no obstante son considerados relevantes por corresponder en cierta medida al lenguaje que se maneja en el curso.

Es menester señalar que al finalizar la actividad se les ofrece la posibilidad de compartir sus experiencias con el curso, no obstante no hay mayor iniciativa para generar un diálogo reflexivo final, por parte de ninguno de los alumnos. Aunque luego de un lapso de silencio uno o dos de ellos intentan insinuar algo muy breve. Se debe recurrir a las preguntas directas. Las respuestas develan temor a la expresión frente a los compañeros por el volumen bajo de voz y la actitud de vergüenza de quienes responden.

Quienes escuchan al compañero mantienen una actitud de indiferencia o de interés ‘morbo’, en el sentido de que reflejan curiosidad por oír la experiencia del otro, pero ante el relato responden con risas o murmullos.

A modo de incentivar el relato de las experiencias, se señala a ciertas personas para que lo hagan, ellos no se resisten, sin embargo parecen algo incómodos aunque no lo expresan de forma manifiesta, el relato resulta algo escueto.

1.3 Análisis tercera sesión

- Ejercicios realizados
 - Escucharse la voz

* En esta sesión solo se hizo un ejercicio ya que no se contaba con mucho tiempo por inconvenientes propios al Liceo.

Pese a que había resistencias dada la hora (última de la jornada) y al cansancio que los alumnos reflejaban, cada uno participó logrando hacer silencio e intentando seguir el ejercicio, según lo observado. No obstante, había mucha ansiedad por terminar luego la actividad.

Los estudiantes se muestran muy inquietos, ya que la llegada de las facilitadoras es inesperada para ellos, esto debido a un cambio en el horario el cual significó trasladar la hora de consejo de curso a la última hora, es decir los estudiantes deseaban terminar rápidamente el ejercicio para retirarse a sus casas.

No obstante lo anterior, ellos rápidamente siguieron las indicaciones para llevar a cabo el ejercicio. En un principio hubo murmullo, pero poco a poco se logró la calma y silencio apropiado.

En una segunda etapa del ejercicio se les indica compartir con el compañero la experiencia poniendo atención a la voz, aquí varios de los alumnos parecen no haber comprendido la idea, lo que motiva a las facilitadoras a acercarse al banco de cada pareja para explicar con mayor precisión, esto parece generar mayor comprensión y un mejor vínculo entre las facilitadoras y el curso.

Resulta interesante ver el progreso de los alumnos respecto al darse cuenta de sí mismos en relación a lo que les produce la actividad, pese a que esta en particular, se centraba en la relación verbal con el compañero de puesto. Aún así, hubo muchos comentarios respecto a las sensaciones del mundo interno referentes a la actividad realizada.

En tal sentido, la mayor parte de los estudiantes experimentó sensaciones de relajación, tales como de sueño y tranquilidad, aunque es más esperable esto último ya que apela a un estado emotivo grato, y no así el sueño que tiene que ver más con el surgimiento de una necesidad de carácter básico, en donde el cansancio puede ser el motivo más probable, y no necesariamente la eficacia del ejercicio que busca preferentemente inducir a la persona a un estado de relajación y paz. Los relatos señalan que; *“Estaba muy relajada”, “Sentí sueño y me relajé”, “Al momento de cerrar los ojos sentí paz y tranquilidad pero al principio estaba un poco tensa”, “Al cerrar los ojos me sentí relajada, con un momento de descanso”*

Uno de los alumnos hace esta importante diferencia diciendo; *“Por un momento casi me quedé dormida, me dio mucho sueño pero después sentí tranquilidad”*.

También surgieron sensaciones de tensión y desconcentración, en menor grado. Estos relatos hablan de la sensación del mundo interno, el cual estaría centrado en (en este caso particular) un trabajo personal, donde no necesariamente se relaciona con las sensaciones provocadas por el trabajo realizado con el compañero.

Es menester señalar que el ejercicio consistió en dirigir la atención a la propia voz y la del compañero. En base a los relatos escritos se observa que cuando los estudiantes escucharon la voz de su compañero, el estado inicial logrado cambió, ya que esto les produjo a la mayoría ganas de reírse, moverse, o de mayor sueño al sentir que el compañero compartía las mismas necesidades y sensaciones. No obstante los relatos dan cuenta de que los estudiantes se refieren en mayor medida a las sensaciones personales que a las que estarían relacionadas con el compañero.

Mientras tuvieron los ojos cerrados aparecieron diversas emociones, las que fueron expresadas por una minoría de los estudiantes, igualmente cuando escucharon la voz del compañero, y luego al abrirlos y establecer una conversación. Las emociones fueron de vergüenza, inseguridad, y otras más profundas como amor y desahogo (*“...sentía amor y unas cosas en mi estómago muy raras de expresar con palabras, hay que sentirlo”; “...Al abrir los ojos y conversar con mi compañera sentí que me estaba desahogando de algún modo y ahora no me puedo sacar ese pensamiento y esa imagen de la persona de mi mente, la tristeza sigue ahí”*).

Así también, cerca de un tercio de los estudiantes reporta que lograron darse cuenta de sensaciones en que el cuerpo o lo físico está muy presente, como partes del cuerpo apretadas, o tensas y dolor.

En este sentido vale destacar que en los primeros ejercicios realizados en las sesiones anteriores, las sensaciones percibidas específicamente en el cuerpo eran mayormente de dolor. Sin embargo, en esta tercera sesión es posible ver un cierto progreso en la capacidad de percepción volviéndose esta más aguda en tanto que predominan sensaciones más abstractas en que igualmente logran captar la zona del cuerpo en que se sienten, tales como molestias, presiones, incomodidad, entre otras. Ante esto hay expresiones tales como; *“mi pecho lo siento apretado como que algo lo incomoda y ganas de llorar”*, *“...y me relajé mucho, en cuanto a mi cuerpo lo sentía pesado y también me sentí un poco incómoda cuando cerré los ojos”*, *“Sentí mis piernas apretadas mis brazos tensos y me sentí nervioso, me dolía la cabeza y me molestaba que no hubiera ruido. Mi estómago lo sentía muy apretado cuando cerré los ojos”*,

“En el momento de relajación me dolía el pie que se me quedó dormido”, “Sentí mucha tensión en el estomago (...) No me concentré porque tenía tensión en mi cuerpo”.

En relación a las sensaciones del mundo externo, en este ejercicio propiamente tal, predomina la audición, los ruidos, ya que se trata de escuchar la voz del compañero, aunque de un modo distinto al acostumbrado, es decir, más profundamente, más concientemente, llegando en muchos casos a encontrarla distinta y provocarles diversas sensaciones y emociones.

Importante es que los estudiantes fueron capaces de relacionar la voz del compañero con el posible estado emotivo del mismo, como reflejado en su tonalidad verbal, como fuerte, baja o suave.

Además, a raíz de esto mismo ellos pudieron diferenciar qué les produjo a sí mismos la voz de su compañero, como sensaciones de comodidad o emociones de risa.

(“Cuando escuché la voz de mi compañera, la sentí con la voz suave y baja”; “...A mi compañera le encontré que le había cambiado la voz”; “...Al escuchar la voz de mi compañera me dio a sentir que tenía sueño y tranquilidad”, “Cuando mi compañero me habló, su voz se oía segura”, “...y por la voz de mi compañera sentí nerviosismo porque quería salir del estado en que estaba”, “...y con la voz de mi compañera la sentí muy desconcentrada”, “...cuando hablaba mi compañera me sentía más cómodo al sentir ruido”).

Durante el ejercicio, tres alumnas recordaron a los niños que les gustan, así como otra llegó a hacer todo un cuestionamiento acerca de una triangulación amorosa en que estaba implicada; *“Me imaginé la imagen del niño que me gusta él se llama Esteban, pero al fondo de la cara de él sonriéndome había un fondo negro...pero a la vez me da pena mucha pena porque a mi amiga también le gusta y ha hablado con él en persona y yo no, solo le he mandado cartas dicen que yo me iba a olvidar de él por mi amiga y que lo quería mucho, a la vez me alegra por mi amiga al ver que ella conversó con él.”*, *“Me acordé del niño que quiero”*, *“Me acordé de Bastián y de cómo eso me hacía sentir”*.

Aunque esto no tiene que ver con los objetivos planteados por el ejercicio, es de considerar que éste significó para ellas un momento de contacto con su intimidad y apertura mental, entendiéndose que se trata de una instancia de reflexión de temáticas significativas relacionadas con el contexto escolar, lo cual responde de algún modo con el sentido del taller y propuesta de la investigación.

Importante resulta además, el reconocimiento de uno de los alumnos acerca del bienestar que genera este tipo de ejercicios, manifestando en sus registros a modo de reflexión lo siguiente; *“...Yo solo pensaba en mi, en mi interior que él necesita esto cada semana para estar mejor”*.

Como otro(a) se da cuenta de su progreso diciendo; *“...Y ahora no me cuesta tanto cerrar los ojos”*.

Si bien son cosas que no tienen que ver directamente con los objetivos planteados en relación al ejercicio propiamente tal, es algo que responde a los objetivos de la investigación, dando cuenta de que los estudiantes logran relacionar estos ejercicios de darse cuenta con el bienestar o la salud, así como vencer ciertas resistencias y confiar más en el contexto de la sala de clases y sus compañeros, y de ese modo poder cerrar los ojos venciendo la inseguridad y la necesidad de control.

1.4 Análisis cuarta sesión

- Ejercicios realizados
 - Reflejando el cuerpo
 - Reflejando movimientos

En esta oportunidad se observa que los estudiantes estuvieron muy bulliciosos, lo que complicó en cierta medida el relato de las instrucciones. No obstante, el curso en su totalidad (exceptuando una niña) participó de las actividades.

En cuanto a la actitud de los estudiantes percibida durante las actividades, en reiteradas ocasiones se les pide que guarden silencio, lo cual se lograba de vez en cuando, sin embargo luego de un lapso tiempo nuevamente surgía el ruido de sus

voces y risas ocasionado al parecer por el hecho de realizar un trabajo “de pie” y con un compañero con el cual no se conocieran lo suficiente.

Además, la actividad se desarrolló en un espacio que correspondía a una Hora Libre, donde los estudiantes pueden salir de la sala y pasear por el patio.

Varios de los estudiantes manifestaron abiertamente sus deseos de trabajar con el amigo, resistiéndose notoriamente a trabajar con alguien menos conocido.

Es necesario tener en cuenta que durante la cuarta actividad realizada, el ejercicio consiste en reconocer la postura física propia y la del compañero y luego reflejar los movimientos de este imitando un espejo. Para ambas dinámicas fue necesario estar de pié y para el segundo ejercicio (espejo) incorporar el movimiento.

Se manifiesta una especie de consenso en relación a las emociones principales que los estudiantes reportan luego de realizar las actividades, ya que la mayoría expresa el sentimiento que surge al enfrentar al compañero, las cuales son principalmente de risa, vergüenza, incomodidad y aburrimiento; (“... pero me sentía un poco incomodo al estar parado y mirar a mi compañero”, “Me dio risa lo del reflejo y me sentí incomodo al mirarme con mi amigo”, “Sentí nerviosismo al verme frente a frente con mi compañero, me reí un poco”, “Sentí vergüenza al estar con una persona que no comparto...porque es demasiado diferente a mi”, “De primera estaba aburrida e incomoda porque mi compañera es muy tranquila”).

No obstante, algunos de ellos expresan un cambio gradual en la percepción que se tuvo de la actividad al inicio de esta y durante el transcurso, es decir, manifiestan que

en una primera instancia resultó algo desagradable, pero luego se fueron sintiendo mas cómodos, lo cual se correlaciona con lo observado durante la actividad, en tanto que al principio se muestran algo inquietos, pero a medida que se profundizaba en los ejercicios ellos parecen mas cómodos; (*“La clase de hoy estuvo súper entretenida, lo pasé bien. Al principio estaba FOME, pero luego se puso bueno”, “al final me sentí un poco mejor que antes”, “...Lo pasé mejor que en otras clases”*).

Resulta de gran relevancia que los estudiantes en su mayoría, logran reconocer sus sentimientos en relación a lo que les significa trabajar con un compañero escogido al azar, es decir, que no necesariamente forma parte del grupo de amigos, ante este escenario las sensaciones que predominan son; Incomodidad, nerviosismo, vergüenza, sin embargo no solo describen sus experiencias, sino que además indagan en el por qué de esta sensación. Ante estas manifestaciones surgen expresiones tales como; (*“Sentí vergüenza al estar con una persona que no comparto...porque es demasiado diferente a mi”, “Me dio un poco de vergüenza porque no lo conozco suficiente para entrar en confianza, además un poco de miedo”, “Cuando tuve que estar frente a alguien que apenas conozco, me sentí incomoda”, “Me sentí incomoda, nerviosa estando con una persona que no conozco casi nada”*). Como se señala anteriormente, estas expresiones resultan importantes en tanto que apuntan directamente a uno de los objetivos propuestos para esta reunión “fortalecer el reconocimiento de si mismo y del otro”.

Estos relatos confirman que aún no se logra la confianza suficiente a nivel de curso, lo que repercute en sentimientos de desagrado cuando se trata de exponerse directamente ante el compañero. Desde otra perspectiva, es relevante considerar que el ejercicio beneficia una instancia de cercanía y reconocimiento del otro, lo cual se correlaciona con uno de los objetivos propuestos en la actividad “fortalecer el reconocimiento de si mismo y del otro”.

En base a los relatos escritos de los estudiantes, se observa que en el transcurso de la actividad no solo son capaces de reconocer sus propias sensaciones en relación a lo que les sucede al trabajar con un compañero con el que no existe una relación tan cercana en lo cotidiano, ya que el ejercicio proporcionó una instancia en que además se pudiese compartir con el compañero la sensación surgida en el momento. De esta manera cada uno de los estudiantes logró conocer en cierta medida como vivió el trabajo la pareja, donde surgió comentarios tales como; (*“Mi compañera me tenía miedo”, “A mi compañera le dio vergüenza hacer las actividades”, “... pero cuando traté de ser el espejo ella ya no quiso, no le gusta que la imiten, además ella es como mas relajada que yo , es como rara la cara que tenía, los gestos que hacía no es para nada como soy yo”, “Al mirarla a los ojos vi tristeza, que algo le incomoda”*). Cada una de estas percepciones permite tomar conciencia de la influencia que tiene una persona frente a otra y viceversa, lo que además otorga una herramienta para el autoconocimiento.

Por otro lado, no solo registran lo que el compañero expresa verbalmente, ya que durante el trabajo surgen percepciones personales relacionadas al ejercicio, que una parte importante de los estudiantes manifiesta, cada una de estas está referida a la experiencia personal, no obstante algunos de los sentimientos que ellos registran son; (*“mis sensaciones eran raras nunca pude mirarla a los ojos; porque ella era rara”, “además a ella no la conozco bien y como ella es así como mas suelta para sus cosas y yo soy así como mas piola (callada)”*), (*“me sentí bien porque con la persona que me tocó era buena onda, aunque la conozco de puro nombre”, “además ella estaba súper nerviosa y eso complicó un poco”*). Estos comentarios dan cuenta de cómo una actividad donde se procura el darse cuenta, permite una oportunidad para reconocerse a sí mismo a través de una relación, lo cual aporta en beneficio de personas que comparten cotidianamente un espacio y que no han tenido la oportunidad de profundizar en las relaciones interpersonales.

Es menester señalar que en el transcurso de la actividad emergen ciertas necesidades asociadas a la realización de los ejercicios por parte de algunos estudiantes (una minoría) que al ser planteado al resto de los compañeros, estos asienten a la propuesta. Esta apunta al deseo de insertar a la actividad la instancia de un “cara a cara” donde ellos puedan expresar libremente algún sentimiento frente a otro compañero, sin embargo al permitirse la libertad para ejecutar este deseo, uno de los estudiantes utiliza el espacio para realizar descargos que se manifiestan a modo de insultos. Esta expresión da cuenta en cierta forma de cómo al reconocer los propios sentimientos se genera el deseo de liberarlos mediante la verbalización de estos. Por

otro lado se observa que la forma no parece ser la adecuada, esto en tanto que otros compañeros no opinan al respecto o podría resultarles incomoda la situación, a pesar de ser expresado solo por una estudiante; (*“pero no me gusta el cara a cara, porque mis compañeros no miden sus palabras”*).

Desde otra perspectiva, a través de los registros escritos se rescata que cerca de la mitad de los estudiantes expresan los beneficios que perciben de las actividades realizadas, lo que resulta relevante en el sentido de que no estarían asimilando sin cuestionar las actividades propuestas. Ellos manifiestan; (*“El ejercicio me puede ayudar a conocer mejor a las personas”, “el ejercicio aporta a la integración en el curso”, “El ejercicio sirve para aprender a relacionarme con las demás personas”, “El ejercicio me puede ayudar a tomar mas confianza con mis compañeros y tenerles un poco mas de confianza”, “El ejercicio me puede ayudar a conocer a mi compañero y tener más personalidad”, “esto me sirve mucho para olvidarme de algunas cosas”, “Esto está bien para conocerse mejor”*). Cada uno de los aportes percibidos se correlaciona directamente con los objetivos propuestos en la actividad realizada, lo que indica que han comprendido el sentido central propuesto.

Durante la actividad ocurre un hecho puntual fuera de lo común, los estudiantes se manifiestan mas bulliciosos de lo normal (en relación a sesiones anteriores). Ante este escenario, ellos se cuestionan el por qué de este actuar, para lo cual formulan una serie de respuestas que son transmitidas por un tercio de los alumnos, tales como; (*“Ah, lo del bullicio fue porque es viernes y estamos Chatos del colegio”, “Yo cacho*

que estábamos desordenados porque ya es viernes y todos piensan en carretear”, “y por el ruido creo que fue porque es viernes y todos se querían ir”, “La bulla fue porque es día viernes, uno está con energía para salir”, “Hoy hubo bullicio ya que hoy es viernes porque queríamos puro irnos”, el bullicio fue porque uno está con ansias de salir, ir y pasar un buen fin de semana”). Estas reflexiones se relacionan con un factor que diferencia esta sesión de las anteriores, que corresponde al día en que se aplica el taller que hasta entonces se realizaba los días lunes y en esta ocasión se ejecutó un día viernes. Resulta interesante reconocer que en la práctica no se obtiene los mismos resultados si son aplicados a comienzos o a fines de la semana. A partir de los resultados obtenidos, se puede deducir que los días lunes los estudiantes se encuentran con una actitud más predispuesta a realizar un trabajo extracurricular, en contraste a lo que ocurre un día viernes, donde ellos se perciben más inquietos y distraídos.

Desde otra perspectiva, dentro de los mismos estudiantes que comentan su percepción en relación al bullicio manifestado durante la actividad, algunos perciben que la distracción o alboroto pudo estar relacionado con el hecho de realizar la actividad en el espacio de “hora libre”, momento en que usualmente no realizan labores académicas, siendo más bien un momento de distensión permitido e integrado en el horario de clases; (*“Yo creo que el bullicio (ruido) porque yo creo que todos creían que podríamos salir de la sala porque era hora libre”, “Había mucha bulla porque creo que estaban todos incómodos porque no todos se conocen”).*

Sin embargo, también hubo expresiones individuales ante este tema que merecen atención por manifestar una necesidad implícita; (*“El desorden de la sala fue entretenido porque es algo fuera de lo común”*). Resulta interesante considerar que en general los estudiantes expresan que perciben un cambio gradual entre el inicio de la actividad y en el proceso mismo de esta, habiendo un consenso donde al comienzo se sintieron mas incómodos pero luego se percibe mayor disfrute. Lo cual podría interpretarse como una necesidad de llevar a la sala de clases actividades que permitan un contacto intencionado entre los integrantes del curso, proporcionando una instancia en que se permita no solo el reconocimiento del otro, sino donde además se incorpore un espacio donde puedan fluir la espontaneidad y el movimiento corporal.

Se hace hincapié en la observación realizada al bullicio manifestado en el transcurso de la actividad, en tanto que en un comienzo este suceso es percibido por las facilitadoras como un cierto ensimismamiento por parte de los estudiantes, pues parecen estar centrados en lo que cada uno desea hacer, y no logran prestar atención a lo que el compañero quiera compartir con el curso. Es decir se observa una cierta dificultad para escuchar y prestar atención a otro. Lo que se desea señalar, es que la actitud ruidosa dificulta la percepción de las facilitadoras, ya que contrastado con los relatos de los estudiantes ellos no expresan desinterés por la actividad ni por el trabajo con el compañero, sino mas bien una cierta ansiedad provocada por el horario en que se realiza la actividad, y la poca experiencia que tienen en relación a

compartir con el compañero ejercicios como el realizado, donde se perciben expuestos físicamente ante el.

1.5 Análisis quinta sesión

- Ejercicios realizados

- **Proyección**

Al percatarse de nuestra presencia varios de los estudiantes se acercan para conocer lo que se realizaría en esta ocasión, cuando llega el profesor los estudiantes continúan hablando en voz alta. El profesor les pide silencio y entre los alumnos se oyen varios gritos pidiendo silencio, lo que en definitiva genera un ambiente más ruidoso.

Se observa que dentro de la comunicación habitual de ciertos estudiantes, el garabato es parte del vocabulario común.

La actitud de dos estudiantes en particular, parece mas agresiva (que el resto de los estudiantes) y algunos de sus comentarios son ofensivos (hacia los compañeros, profesor e inclusive con las facilitadoras).

En cuanto a la conducta que manifiesta el grupo curso, ellos se muestran muy ruidosos previo al ejercicio y posterior a este (aun cuando el profesor jefe está presente). La conducta de los estudiantes no permite realizar la discusión grupal ya

que sus voces eran muy altas, lo que nos sugería que no daría resultado intentarlo o forzarlo.

En cuanto a la actividad, se observa que la mayor parte del curso sigue las instrucciones, sin embargo al finalizar se les pide que transcriban en un papel su experiencia, ante lo cual muchos preguntan qué es lo que deben escribir, lo que nos indica que probablemente no estaban atentos a las instrucciones.

Durante el ejercicio se muestran silenciosos y parecen atentos. El ejercicio resulta algo mas extendido que lo habitual, lo que posiblemente pudo generar desconcentración después de un tiempo.

Cuando se les pide que escriban la experiencia, se muestran muy distraídos, por lo que se opta por escribir en el pizarrón los datos que deben escribir.

En esta quinta sesión, según los relatos de los 28 alumnos que participaron, no hubo darse cuenta del mundo externo, pues nadie se refirió a sensaciones que hayan tenido en relación a estímulos del entorno como ruidos y olores, entre otros.

Y del total de los alumnos, solo una minoría se refirió a sensaciones del mundo interno que pudieron experimentar, las cuales están centradas mayormente en lo que les generaba la actividad, más que en la relación con el compañero.

La gran mayoría en sus relatos manifestó haberse dado cuenta del ámbito de la fantasía, es decir, de ideas, pensamientos e imágenes principalmente. Y dentro de

esto, la mayor parte de los comentarios de los estudiantes fueron en torno al compañero, más que a sí mismos.

En general, en esta sesión particularmente hubo muchos comentarios acerca del otro o del compañero, y no tanto del darse cuenta de sí mismos.

El hecho de que se centraran mayormente en lo que les ocurría a nivel de fantasía podría explicarse en que la naturaleza del ejercicio realizado guarda relación con la proyección, es decir, con traer a la mente experiencias en que se hayan sentido en desagrado con alguien en una situación particular, en que el sentido era darse cuenta de que la cuota de desagrado corresponde a lo que uno mismo pone en tal situación o persona, a partir de experiencias previas o tempranas de las que aprendimos a interpretar como algo desagradable tal actitud o hecho.

Por tanto, al darse cuenta de esto, la persona podría dejar de responsabilizar al otro por el momento desagradable y ‘hacerse cargo’ de ello, o dejar de proyectar, y quitar con eso la cuota de desagrado.

Tal ejercicio se hace mentalmente, por lo que no es extraño que los alumnos se hayan referido a la fantasía como el ámbito donde pudieron darse cuenta de más cosas.

En este sentido, durante la actividad se notó la dificultad que tuvieron casi todos para seguir el ejercicio y concentrarse en él, había confusión, pues en determinadas ocasiones los alumnos preguntaron a las facilitadoras sobre qué era lo que debían hacer o específicamente qué recordar, entre otras cosas.

Si bien solo se trató de una minoría la que logró darse cuenta y registrar sensaciones del mundo interno, éstas estuvieron mayormente enfocadas en las emociones sentidas al evocar la situación o persona que produjo desagrado.

Así, las emociones registradas fueron de rabia e incluso ira; (*“Pasivo. Rabia, mucha rabia”, “... nada mas que sentí rabia hacia esas personas pero después se me pasó...”*).

También, en relación a las sensaciones provocadas por el ejercicio propiamente tal, aparece el sentirse mal y la imposibilidad de concentrarse; (*“... yo me sentí mal y me dio rabia, pero mejor no le dije nada para no buscar más problemas”, “No me pude quedar tranquila y no cerré los ojos, en realidad no me pasó nada, escuché todo pero no logré concentrarme”*).

En cuanto a sensaciones de necesidad, solo hubo una persona que se refirió a que tras aburrirse surgió la necesidad de dormir; (*“Después me dio sueño; se puso fome la clase y estuve a punto de dormirme y para no dormirme me puse a escuchar música solo eso...”*).

Así también hubo solo un alumno(a) que hace mención a sensaciones internas percibidas en el cuerpo; (*“No sentí ni un dolor, me sentí cómodo, en las otras sesiones me sentí incomodo”*). En este comentario es posible ver un cierto cambio o incluso progreso, ya que menciona que en las sesiones anteriores se sintió incómodo y que en esta no percibe dolor y que se siente cómodo.

Al parecer se trata de un cambio en las sensaciones experimentadas durante las actividades del taller, y se habla de progreso, también podría decirse un ‘cambio positivo’; se le da esta connotación positiva en tanto que es parte de las intenciones de las facilitadoras, de acuerdo a los objetivos de la intervención investigativa, que los alumnos puedan sentirse bien en el contacto con sus compañeros, ya sea en el ámbito teórico o práctico, o mejorar la convivencia hacia una convivencia sana, donde lo ideal es que quienes participan en ella se sientan sanos.

En el ámbito de la fantasía, el aspecto que predomina en esta sesión y en los estudiantes, es el recuerdo, lo cual está referido a otro o compañero. Alrededor de la mitad de los presentes manifiestan que recuerdan eventos con compañeros en que hubo desacuerdo, y la mayoría de ellos agregan si creen haber sido capaces o no de hacerse cargo de la situación y cómo.

De este grupo, la mitad refiere haberse hecho cargo, o haber hecho algo al respecto, y en la mayoría de estas respuestas hubo un toque de agresión, es decir, de ‘seguir el juego al que ofende’.

Por lo visto, esto es para ellos el hacerse cargo. No obstante, en tal acto no dejan de proyectar. Ninguno de ellos logró conectarse con aquello que los llevó a entender la actitud del otro como ofensa y responder ofensivamente, y no se cuestionan tal hecho, solo es posible ver que comprenden que ante la ofensa debe haber una respuesta y eso es responsabilizarse; *“La actitud que tuve fue de mucha ira, yo lo aprendí de mi*

mejor amigo en el colegio porque me dijo 'si te pegan responde con un combo mas fuerte' y lo hice porque me lo enseñó mi amigo, "me enseñaron a pelear bien".

La mayoría de los alumnos registran que sus respuestas no son lo que realmente quisieran hacer en tales momentos, por ejemplo; *"me dio rabia al recordar la situación y me dieron ganas de decirle cosas que en ese momento no pude decirle y que ahora sí", "recordé cuando mi compañero me corrió la silla y me caí, me enojé y casi le pegué, sentí ira y rabia, no le dije nada".*

En algunos casos, los alumnos se cuestionan si realmente se hacen o no cargo de la situación; *"... y si me hago cargo de lo que siento", "no logro hacerme cargo de lo que siento", "sí intento hacerme cargo de lo que siento", "si logré hacerme cargo de lo que sentí", "no se si logro hacerme cargo de lo que siento porque algunas veces no le digo que pare de molestar", "... si me hago cargo", "... pero lo de hacerme cargo de lo que siento eso lo aprendí de mi abuela", "en relación a hacerme cargo, no, porque no me gusta asumir ni lo que siento ni lo que pienso, porque para mi eso no puede ser..".*

Es interesante la gran cantidad de comentarios en que la agresión hacia el compañero es notoria y bastante directa. Mediante el ejercicio realizado en esta sesión, salen a la relucir fuertes desavenencias entre ellos; *"le dije que era tonto y tenía cara de peruano, ya se lo he dicho", "lo que quería decirle a mi compañero era decirle puros improperios pero no lo hice, bueno algunos si, como por ejemplo weon, conche...*

feo.... “, “un hombre llamado Carlos Acevedo (un compañero) y me da envidia no tener su color negro, el es tan negro que es maestro. Cuando el me mira me da rabia (escribe solo insultos)”, “sentí sueño, no quería decir palabrotas pero si sentí que yo le dije algo a una compañera que no debía decirlo porque ahora está enojada pero sentí que mi compañera me dijo varias groserías”.

En los registros aparecen dos comentarios que aluden a un conflicto con un compañero que provoca conflicto en la convivencia del curso, principalmente por los insultos que él acostumbraría a usar en la comunicación con sus compañeros; *“no me sentí incomodo, al contrario, me sentí cómodo pero con los compañeros que han dicho muchas groserías son 2; el primero se llama Antonio Lagos y el otro Felipe arenas para que dejara de decir tantas groserías pero con el que tengo mas disgusto es con el Antonio Lagos que cuando uno le enfrenta algo dice puros garabatos e insultos o amenaza que va a pegar...”, “le quería pegar al Antonio Lagos porque me había insultado y me había botado todas mis cosas, me cae mal, muy mal, el estomago se me apretó por aquella situación, y esto lo aprendí de mis compañeros actuales (1° A), le dije que estaba chata que no lo soportaba mas, que era ordinario, también le dije que era el único mal ejemplo del curso, que por causa de sus errores íbamos a pagar todos como curso (me cae mal) y le grité cabro... (escribe solo insultos)”.*

Esto da cuenta de que este compañero constituiría para los demás un elemento perjudicial para la mejoría de la convivencia al interior de la sala de clase. Es posible ver también que quienes se refieren a él al recordar un momento ingrato, lo han

enfrentado pidiéndole que deje de decir insultos y manifestándole su enojo al respecto.

1.6 Análisis sexta sesión

- Ejercicios realizados
 - Suposiciones
 - Aprecio

Para esta actividad, se utiliza música de fondo a modo de facilitar un estado de introspección. Una vez que comienzan las indicaciones los estudiantes guardan silencio, lo que hace suponer que logran un estado de relajación (es lo que se busca antes de iniciar los ejercicios).

Cuando se les señala el ejercicio, se les da la opción de moverse por la sala en busca del compañero con el que deseen trabajar, no obstante todos optan por trabajar con el compañero de puesto (al finalizar se les consulta el por qué de esta opción, pero no hay respuesta).

Una vez iniciado el primer ejercicio, se siente un bullicio constante, lo que nos dificulta reconocer si hablan sobre lo que se les pide o si están distraídos.

En cuanto a la participación de los estudiantes, en esta ocasión en particular, resulta difícil reconocer si cuando hablan, es acerca de lo que se les indica (suposiciones y aprecio) o lo hacen a modo de desinterés por lo que se está trabajando.

Llama la atención las expresiones de “bienestar” que manifiestan la mayoría de los estudiantes en relación a las actividades realizadas, las cuales consistieron en expresar en una primera instancia “suposiciones” en relación al compañero, y en una segunda etapa de señalar solo expresiones de “aprecio” hacia el otro.

Ante ambas actividades se registran expresiones de la sensación del mundo interno tales como; (*“me gustó el ejercicio”, “Me sentí bien”, “Me sentí cómoda y agradable (...) y me sentí tranquila”, “Bueno yo me sentí bien en los dos”, “Me sentí bien, muy relajado”, “Yo me sentí bien cuando ella me dijo las cosas”, “yo pensaba que ellos me encontraban diferente y me agradó su pensamiento”*). Tales comentarios hacen presumir que la dinámica de decir y oír del compañero tanto suposiciones como palabras de aprecio fue percibida de manera satisfactoria o positiva.

No obstante, este bienestar parece estar relacionado con las expresiones que concuerdan con la propia percepción que tiene el sujeto de si mismo; (*“Me gustó lo que mi compañera me dijo, lo que suponía y lo que apreciaba de mi”, “Aquí también me gustó lo que me dijo de mi”, “Bueno me sentí bien(...) Con eso me sentí un poco identificada (...) En el segundo ejercicio no sé no me sentí muy identificada” “y sentí mucha alegría con ella”*).

Alrededor de la mitad de los estudiantes se refiere a las emociones surgidas luego de la realización del trabajo con la pareja, entre los reportes que realizan se encuentra; la vergüenza ante el compañero (como ha sucedido en experiencias anteriores), aprecio por el compañero, también hay manifestaciones de agrado por la música que se utilizó, lo cual parece haber transmitido o facilitado un estado de tranquilidad (no se utilizó en ocasiones previas); (*“...Me dio vergüenza decirle a mi compañera lo que suponía de ella”, “...Sentí gran aprecio del compañero y me sentí bien”, “... y con eso me sentí bien con ellos”, “me sentí tranquila por la música y pude quedar en paz con mi misma”*).

Las sensaciones en general parecen centrarse en lo que los ejercicios provocan, pero a nivel emocional mas que sensorio-motor, es decir, los registros dan cuenta de un sentir que se registra en la experiencia inmediata, en función de lo que sucede con el otro (compañero), ante lo cual podría suponerse que los estudiantes logran el “darse cuenta” de la sensación inmediata, sin embargo los registros escritos permiten vislumbrar que pudiesen no lograr percibir con facilidad los registros corporales o por otro lado podría ser una señal de que no fuese relevante para ellos y que por este motivo no lo registren en el papel.

En cuanto a percibir la sensación del mundo externo, los estudiantes no refieren ningún comentario, lo que podría indicar que en esta actividad no se estimuló de manera adecuada, ya que los objetivos se dirigieron en mayor medida a fortalecer el reconocimiento de si mismo y del otro, conocer cuanto se sabe del compañero y

potenciar el vínculo con este, y el indagar el darse cuenta de la fantasía en relación a lo que se percibe o supone del otro.

De todos modos se entiende que desde la perspectiva gestáltica, el “darse cuenta”, es un proceso que se constituye de tres campos fundamentales; darse cuenta del mundo interior, del mundo exterior y de la fantasía, por lo cual se esperaría que en un relato experiencial estuviesen estos tres campos integrados. Desde otra perspectiva el que no se refieran a la sensación del mundo externo, puede ser indicio de que la atención se focalizó en la sensación del mundo interno, la cual se transforma en la figura que se distancia del fondo y por ende correspondería al proceso de darse cuenta.

El ejercicio permite la posibilidad de que cada persona pueda percibir ciertos aspectos de la comunicación con el compañero, si bien cada uno de los estudiantes se refiere en algún momento a lo que percibe del otro, se manifiestan percepciones más profundas manifestadas por un grupo representativo del curso donde se expresan relatos tales como; (*“Lo que sentí fue que me tienen buena onda”, “si creo que fue sincera”, “yo le dije lo que pensaba sobre el no creo que se halla sentido incomodo”, “... si creo que fue sincera”*).

Este tipo de reportes hace presumir que durante la actividad los estudiantes logran estar atentos a lo que perciben del relato y cercanía del compañero, es decir, no solo reportan acerca de lo que se dice textualmente, sino que además el diálogo es enriquecido con lo que se manifiesta de manera implícita en el diálogo. Cabe señalar que esto forma parte de la ‘fantasía’.

Cerca de la mitad de los estudiantes reportan que han captado el sentido esencial del trabajo realizado, comprendiendo que este apunta esencialmente a conocer en mayor profundidad al compañero, generando de esta forma una mayor conciencia entre ambos y en relación al grupo curso; (*“Estos ejercicios me sirven para darme cuenta de cómo me siento y como conozco de verdad a mi compañera”, “Creo que con esto aprendemos a conocer a los demás”, “Yo creo que mucho porque a veces no le pongo mucha importancia pero ahora me doy cuenta de cuanto la conozco”, “Este ejercicio me sirve para conocer a mis compañeros”, “y me dio la impresión de que este tiempo sirvió para conocernos más”, “el ejercicio, me sirve para saber si conozco bien a mis compañeros”, “Y con este ejercicio conocí un poco mas a mi amigo”*).

Desde otra perspectiva, algunos de ellos hacen hincapié en resaltar entre los beneficios que logran observar de este tipo de actividades, el poder conocer en cierta medida lo que el compañero conoce de mí; (*“si me sirvió para darme cuenta qué sentía mi compañera hacia mi, y que yo debiera cambiar mi actitud y ser como ella es conmigo”*), e incluso manifiestan reflexiones tan relevantes como; (*“Con eso me doy cuenta que conozco a mis compañeros mas que antes con los ejercicios de orientación”*).

Es importante señalar que si bien los estudiantes relatan de manera escrita tanto las suposiciones y apreciaciones que ellos realizan a sus compañeros y viceversa. Esto ocurre tanto con relatos que involucran una emoción explícita, como expresiones más bien descriptivas lo que sucedió en la mayor parte de los casos, tales como; *“Me dijo que*

era molesto y que daba jugo, también me dijo que era buen amigo”, “me dijo que era ‘reservada’ eso me dijo cuando era lo que creía. Y en el segundo ejercicio me dijo que ella apreciaba de mi, mi amistad”, “Mi compañera me dijo que yo era como su hermana mayor, y cuando yo le dije que era mi hermanita chica. Solo hablamos como de ese tema y solo fue eso”, “Mi compañera pensó de mi: un poco enojona, buena amiga y la apoyo en todo”, “Mi compañera pensó de mi: que era simpática, comprensiva con las personas que no tiene que ser y buena amiga”, “es muy miedoso, solidario, amable”, “Ella es loca y muy graciosa, le gusta leer mucho y es una niña muy especial, no le gusta estar sola”.

Estos son solo algunos de los feedback que logran comunicar entre las parejas durante las actividades, lo que en cierta forma da cuenta de que son capaces de reconocer aspectos relacionados a la personalidad del compañero y comunicarlo de un modo no ofensivo, lo cual se observa beneficioso para la convivencia del grupo curso.

Cada uno de los relatos adquieren relevancia en tanto que cada uno de los reportes no solo son expresiones que describen la situación relacional durante el momento del ejercicio, esto en tanto que como ya antes se mencionó, la mayor parte de los estudiantes son capaces de reflexionar (y expresarlo de manera escrita) en torno al aporte que perciben de la actividad, por otro lado logran profundizar en el DC del mundo interno y en la fantasía asociada a la relación con el compañero con reflexiones como; (*“porque respirar profundo y botar la respiración es cuando uno bota todas las frustraciones y problemas y pensamientos”, “Pienso que lo conozco poco”, “no sé, encontré poco sentimiento en lo que apreciaba ella de mi y mucho yo*

de ella. O sea parece que no conozco como yo pensaba de ella porque espera que dijera no sé otra cosa”, “y yo sentí que ella sí me conocía como yo era”). Estos reportes sugieren que el DC de alguna forma se estaría centrando en reconocer ciertas falencias en la comunicación con otros compañeros, esto en tanto que logran reconocer que no se conocen lo suficiente como individuos pertenecientes a un grupo curso.

Es menester señalar que a lo largo del taller no se logra que los estudiantes den sus opiniones en una discusión grupal, permitiendo como único método de recolección de información luego de cada ejercicio, el método de observación y el relato escrito que ellos hacen.

2. Interpretaciones de grupos de discusión pre y post

El grupo de discusión pre es aquel que se realizó antes de la intervención (taller de darse cuenta) para recoger datos en torno a la percepción que los estudiantes tenían de su convivencia escolar en la sala de clases.

El grupo de discusión post es aquel que realizó después del taller, en complemento con el cuestionario grupal, a fin de conocer lo que fue experiencia que vivieron los estudiantes durante el proceso de la intervención.

Cada uno de estos instrumentos de recolección de información será interpretado tomando en cuenta las principales temáticas abordadas, a fin de organizar por temas la información.

2.1 Interpretación grupo de discusión pre

- **Concepción de Convivencia Escolar**

Hacen una especie de lluvia de ideas lanzando palabras sueltas para explicar su concepto de convivencia. Estas palabras refieren a la interacción entre dos o más personas -“compartir con otras personas”, “sentirse bien con la otra persona”-, y a la cual le dan una connotación positiva en términos generales.

Es posible ordenar en una secuencia lógica tales conceptos, partiendo por “compartir” como la primera fase de la convivencia, luego “respetarse-comprenderse” como valores intrínsecos a la convivencia, y próximamente el “llevarse bien-sentirse bien” como consecuencias esperables, y por último, “ayudarse mutuamente” lo cual podría interpretarse como finalidad.

Además los participantes del grupo de discusión asocian el concepto de convivencia escolar a compartir, entender y ayudar al compañero, no obstante para ellos convivencia escolar trasciende a lo que sucede dentro de la sala de clases, ya que los atributos antes mencionados también implicarían a compañeros de otros cursos, profesores, auxiliares y además estudiantes de otros establecimientos educacionales, de esto es posible inferir que la convivencia es entendida desde su connotación mas amplia en lo que refiere al contexto escolar, donde es concebida desde los valores mas básicos como lo son el compartir con el compañero, entenderlo y ayudarlo, hasta las acciones mas amplias como lo es convivir con otros actores implicados en el ámbito académico, el cual trasciende al propio espacio educacional, llevando de este modo la convivencia escolar a la inclusión de la interacción con otros espacios académicos.

Desde otra perspectiva ellos hacen referencia a otros aspectos que asocian a la convivencia escolar, como lo es el entorno, dentro de lo cual consideran a su vez dos subsectores; el contexto educativo y el hogar.

Dentro del primero refieren las condiciones del lugar físico como “la limpieza” de la sala (la sala si está sucia obviamente vamos a tener mala conducta, porque si la sala esta sucia qué nos importa a nosotros...) y el “comportamiento” de sí mismos.

Respecto al hogar, consideran las condiciones de bienestar personal, que pueden ser; estar bien o estar mal.

Ambos subsectores se corresponden entre sí, de modo que las condiciones de uno influyen directamente en el otro, positiva o negativamente; “si estamos bien en la casa vamos a estar bien aquí y si estamos mal allá, tenemos discusiones, obviamente vamos a llegar aquí a descargarnos como única forma de desahogarnos”.

Es posible ver cómo el ámbito personal aparece en ambos como algo transversal. No obstante, en el área educativa se refieren específicamente al comportamiento, mientras que en el hogar no profundizan más allá de referirse a las posibles reacciones que pueden tener a partir de cómo se sienten en tal o cual contexto.

Así también, en relación a sí mismos, proponen ciertos valores como intrínsecos a la convivencia escolar, como la “disponibilidad para aprender a conocerse” (si uno no quiere conocer al otro, no lo va a conocer), (si se conocieran mas podría mejorar la convivencia), el “respetarse”, la “confianza” en el otro, y la “tolerancia” hacia el otro (no porque haga esto malo va a ser una persona mala).

Pero, a diferencia de la concepción que tienen de convivencia en términos generales, en el caso de la convivencia escolar son capaces de dilucidar el aspecto negativo de ésta, como en los “casos negativos” donde aparecen los “insultos”, el “no respetarse” o el “desvalorar a las personas”, es decir, cuando se violan los valores antes mencionados.

Por tanto, profundizan en que la convivencia escolar podría no ser únicamente de un carácter positivo –aceptan que no siempre se cumplen estos valores o principios–, acercándose con esto a un concepto más neutro de la misma, en que el ideal es que sea positiva.

Resulta interesante señalar que ellos además logran percibir como factores asociados a la convivencia escolar, dos elementos externos que influirían en la convivencia del curso, y ambos tienen que ver con ciertas interrupciones en el contacto o interacción con alguien. Por un lado, la presencia de otra persona influiría en la confianza depositada en la situación propiamente tal, llegando a generar un cambio de actitud de quien se siente interrumpido por tal estímulo; “si, porque cuando estamos conversando con mi amiga, y se acerca la amiga (ya) entonces no da la misma confianza, uno empieza a bajar la voz”. Por otro lado, se refieren al lugar, o las condiciones de este que podrían interrumpir el contacto, especifican dando como ejemplo el ruido, pero no rescatan ningún otro elemento externo que pueda influir.

Ellos identifican ciertos elementos como la “bulla” que pueden provocar que no se puedan expresar adecuadamente (el ruido, como elemento perturbador no permite la fluidez de la comunicación), lo que puede derivar en un malestar en la persona por no poder desahogarse, lo que en cierta medida también podría ser transmitido al interior de la sala de clases.

En relación a los elementos externos presentes en ese momento al interior de la sala de clases, se les solicita hacer el ejercicio de darse cuenta de estos elementos. Ante esta solicitud, ellos centran su atención principalmente en lo que pueden observar (la cámara de video utilizada para grabar la sesión, un dibujo posicionado en la pared, los rostros de las facilitadoras). A partir de lo inferido por los alumnos, emerge como primer elemento de contacto con el ambiente “la vista”, el cual otorga un acercamiento directo con el ambiente.

Solo en una segunda instancia mana el sentido de la “audición” como método para identificar elementos externos (ruidos de autos y micros).

Esto pudiese dar cuenta del mecanismo con el cual van tomando contacto con el ambiente, es decir, se parte de lo inmediato (la vista) a lo mas sutil como ruidos, aromas etc.

- **Mecanismos de interacción**

En un principio se percibe una cierta dificultad al hacer el ejercicio de darse cuenta de las relaciones que mantiene con los compañeros de curso. No obstante, se logra el darse cuenta.

En relación a la manera de manifestarse en el contexto de una relación al interior de la sala de clases, los estudiantes señalan mecanismos similares de interacción, sin

embargo las motivaciones de cada uno y las percepciones implicadas en ella es lo que refleja en cierta forma las características personales de cada estudiante.

A modo de recurso de acercamiento primario hacia el compañero, los estudiantes se percatan de que suelen recurrir al gesto de saludar y hablar, luego en una segunda instancia cuando ya existe una previa cercanía, el compartir las tareas escolares también es expresado como un mecanismo para relacionarse con el compañero

En general los estudiantes logran darse cuenta de que el modo de relacionarse con otro (compañero), no se manifiesta de igual manera en todos los casos, y en su mayoría aducen que la cercanía o lejanía que se genera en función de otra persona estaría directamente relacionada con la actitud del compañero y lo que ellos proyectan hacia los demás, no obstante en todos los casos estaría regulada por ambas partes.

De esta manera surge que hay compañeros de curso con quienes se tiene una mayor cercanía, también con ellos se tiene un nivel de confianza superior que con el resto de los compañeros, el cual se expresa mayormente en divertirse y bromear.

En experiencias mas puntuales, aducen que para lograr el contacto con el compañero, esperan que la otra persona tome la iniciativa de acercarse, esto sucede a modo de mecanismo de autoprotección, donde el sujeto lo que busca es no exponerse de manera directa ante el otro, permitiendo un tiempo para conocer con una cierta distancia al compañero, previo a un contacto de mayor cercanía. De esta manera se

genera una especie de selección de las personas con quienes se relacionan, lo que genera como consecuencia que normalmente exista otro grupo con el que tienen un menor contacto, con ellos se mantiene una relación de carácter formal (saludo, tareas), quedando esta relación en el nivel más primario del contacto.

Ellos aceptan que tienen mejores relaciones con unos que con otros compañeros, y aparece la idea de 'grupo', con la que separan el "grupo de llevarse mejor" de entre los demás compañeros.

En cuanto a sentirse cómodos en la convivencia con sus compañeros, se puede inferir que eso significa para ellos contar con la confianza suficiente como para permitirse bromear entre ellos; "leseos cuando hay más confianza". Sin embargo, aseguran que esto depende de un factor que, por cierto, no está en sí mismos, sino en los otros, se refieren a las "actitudes de los otros".

De esto se podría deducir que si los otros tienen ciertas actitudes que llevan a la confianza, se podría bromear con ellos y llevarse bien. En otras palabras, lo que ellos afirman es que hay personas con las que se sienten más cómodos, y se trataría de quienes presentan actitudes que dan paso a la confianza, y con eso al juego y a llevarse bien.

- **Percepción de “conciencia” en las interacciones en el aula**

Resulta relevante distinguir entre el primer acercamiento que se aborda con los estudiantes en torno al darse cuenta de las sensaciones internas, entendiéndose por esto a todo lo que es percibido y registrado a nivel corporal, proceso al que no parecen estar acostumbrados, lo que dificulta en gran medida el reconocer las sensaciones que pueden ser generadas al estar en contacto con un compañero con el que hay mayor afinidad.

El darse cuenta parece estar más centrado en la descripción de la situación relacional que en la sensación asociada a esta, es decir, se dificulta profundizar en la sensación del mundo interno ya que se centran más en cómo es la relación que en cómo se sienten en ella.

No obstante logran reconocer que no se sienten de la misma forma con todas las personas y que físicamente están más cercanos con quien se tiene mayor amistad o afinidad y se resalta la relevancia de la confianza y las actitudes que puede provocar este hecho “la confianza a veces hace que uno abrace”.

Durante la discusión grupal se realiza el ejercicio de reconocer la sensación registrada en ese momento a nivel sensorio motor, a modo de lograr una comprensión más acuciosa del darse cuenta, ante lo cual los estudiantes logran reconocer ciertas sensaciones como el sentir las piernas apretadas y dolor en ellas, lo que lleva a reflexionar que cuando esto sucede existe la necesidad de moverlas, logrando

reconocer de esta forma otras situaciones similares, surge en otras personas la sensación de incomodidad “¿y como crees que podrías sentirte un poco mas cómoda?, con una compañera la que se sienta al lado mío”, de esta manera se aborda no solo el darse cuenta de la emoción, sino también de la necesidad manifiesta en ella y el modo de satisfacción o alivio a esta necesidad.

Ellos afirman que sí logran ser concientes de cómo se sienten al interactuar con alguien, no obstante se refieren exclusivamente a las reacciones que pueden tener dependiendo del tipo de persona con la que interactúan.

Exponen diversas sensaciones reconocidas en sí mismos al momento de interactuar con alguien, como el sentirse bien o mal, sentirse extraño, aburrido e incómodo, aparece también la sensación de orden más bien físico que es sentir que se tiene el estómago apretado. Y para cada una, existe un tipo de reacción que puede ser; o continuar la interacción, o concluirla. No obstante, solo hay un motivo para darle continuidad, y es sentir que se está pasando bien.

Hacen referencia a dos indicadores de que lo están pasando bien; uno es el reírse y el otro, el sentirse escuchado por el otro, pero esto es algo que depende de cómo es el otro, es decir, si el otro tiende a ser tranquilo afirman que es muy probable que con el se vayan a sentir escuchados. De lo contrario, le surgiría la necesidad de “terminar la conversación”.

Los estudiantes afirman que el estar concientes de lo que sucede en una relación, es decir, cómo se comporta cada uno de quienes integran la interacción es beneficioso para la misma, no obstante les resulta difícil argumentar el por qué.

Para argumentar esta afirmación, aducen que al conocer el comportamiento de sus compañeros y estar conciente de sus actitudes, se tiene la opción de acercarse o alejarse y de esta manera escoger a quienes son mas compatibles para mantener con ellos una amistad. Es decir, el estar mas conciente les ayuda a seleccionar a la gente con la que quiere estar, con la que hay mayor afinidad.

2.2 Interpretación Cuestionario grupal – Grupo de discusión post

2.2.1 Interpretación Cuestionario Grupal

- **Objetivo del taller**

Una vez realizado el taller de Darse cuenta en el grupo curso, ellos perciben que este estuvo orientado principalmente a; *“conocer más a las otras personas con quien convivimos cada día en la sala y analizarnos como somos cada uno en si mismo”, “darnos cuenta de qué nos pasa”*.

Esto indica que ellos han logrado comprender a cabalidad el sentido del taller, el cual apunta a darse cuenta de sí mismo y del ambiente (compañeros) en relación a la convivencia escolar. Ante esto es posible inferir que si han captado el propósito principal de las actividades realizadas durante el proceso del taller, al menos debieron haber logrado sensibilizarse los estudiantes respecto del darse cuenta de la convivencia escolar, para posteriormente generar actitudes creativas que puedan beneficiar la convivencia saludable.

Una vez comprendido el objetivo del taller, el cual parte por el conocimiento de sí mismos y el conocimiento hacia los compañeros, surgen percepciones más específicas que apuntan a superar ciertas dificultades que se vivencian a nivel de curso; *“Fue para orientar al curso y ayudarlo en los problemas que teníamos”,*

“Intentar interactuar con más personas y dejar de lado la vergüenza y empezar a controlar emociones”.

- **Experiencia personal**

A partir de cómo describen su experiencia se puede inferir que la mayoría estuvo centrado en cómo se fueron sintiendo, logrando captar y definir sus sensaciones, que fueron principalmente de comodidad, tranquilidad, ansiedad y tensión. También fueron capaces de ubicarlas en un orden respecto del proceso y dilucidar su propia evolución, la cual tiene que ver con la transición de la tensión y ansiedad hacia la comodidad y relajación.

Todos coinciden en que fue una experiencia grata y gustosa -aún cuando reconocen sensaciones de ansiedad-, explicando que aprendieron a relajarse y a recordar detalles de elementos del entorno.

También reconocen en el proceso muchas oportunidades para conocer más a los compañeros.

De acuerdo al reporte que los estudiantes hacen en relación a la experiencia vivida en el proceso del taller, se puede deducir que esta logró ser percibida como un aporte para ellos, en tanto que expresan que contribuyó a conocer más al compañero, lo cual resulta relevante ya que actualmente cursan 1er año de enseñanza media y vienen de

distintos colegios; *“todos somos nuevos no nos conocemos muy bien las características de los otros”*.

Desde otra perspectiva, los estudiantes manifiestan que la experiencia les favoreció en actitudes personales, tales como permitir el auto-conocimiento mediante el darse cuenta de las propias aptitudes y la expresión de estas ante otros, ellos dicen; *“Si, porque uno puede sacar todas las cosas buenas que le pasa a cada uno y como nos pudimos conocer entre nosotros mismos”*.

Además logran darse cuenta de que las tensiones físicas son una manifestación del propio organismo lo cual puede ser de utilidad para el reconocimiento de la sensación que hay detrás de esta.

- **Cómo mejorar la convivencia**

Se rescatan cuatro aspectos que según ellos hacen falta en el curso para lograr a una mejor convivencia. Lo primero es la cercanía entre ellos, ya que consideran que son muy alejados unos con otros.

Apelan también al aporte que puede hacer cada uno, respecto de sus propias capacidades o habilidades sociales.

Otro aspecto importante es seguir conociéndose mucho más unos a otros. Y por último, refieren a *'soltarse y hablar más'*, lo que se podría entender como dejar de lado represiones y/o prejuicios y tener mayor comunicación entre ellos.

De manera unánime, los estudiantes afirman que el reconocer las necesidades del organismo en relación al ambiente, es un aspecto beneficioso porque les permite ser más responsables de sus propios actos, es decir, el estar concientes de sí mismos, les otorga la posibilidad de crear alternativas de respuestas satisfactorias, lo que contribuiría a mejorar la convivencia escolar generada por ellos y entre ellos. Sobre esto apuntan; *"Yo creo que si, porque uno cuando empieza a reflexionar sobre nosotros mismos nos empezamos a dar cuenta de lo bueno y lo malo"*, *"Si, yo creo que al darme cuenta de mis actos puedo hacerme mas conciente de mi misma a veces, en algunas ocasiones"*.

Sus expresiones manifiestan que en cierta medida han integrado en la práctica personal el darse cuenta de sí mismo y del ambiente, otorgando en la experiencia inmediata expresiones que manifiestan un estado de auto-conciencia. *"Si, lo he puesto a prueba, antes de actuar me doy tiempo de pensar las cosas"*. Lo que demuestra a su vez que tal desarrollo personal tiene implicancias positivas en la convivencia escolar.

2.2.2 Interpretación Grupo de Discusión Post

- **Contribución del taller al curso**

Las definiciones que hacen del taller son de carácter positivo, ya que lo definen como; interesante, entretenido, de agrado y de conocerse mejor.

Refieren a la afinidad que tuvieron con los ejercicios, prefiriendo mayormente los ejercicios en pareja por gustarles más. Lo que denota a su vez, el gusto o la necesidad de tener un mayor acercamiento con sus compañeros.

Para los estudiantes, los ejercicios que incluyeron a un compañero durante el proceso del taller, resulta relevante en tanto que les permite conocer al otro y reconocerse a sí mismo en la relación diádica, proporcionando la posibilidad de generar relaciones más significativas y de amistad; *“Cuando comienza el trabajo de a dos porque terminé haciéndome de amigos”*.

La percepción de estos trabajos que incluyen al compañero, generan en los alumnos una sensación agradable *“Ahora el ambiente es más liviano”*.

También comentan sobre los aprendizajes que obtuvieron con el taller, como a darse cuenta del ámbito físico y quitarle gravedad a las cosas pequeñas. De esto se puede deducir que estar más atento a las reacciones corporales podría permitir darse cuenta

de que muchas cosas que a simple vista se cree que hacen mal, no siempre son tan graves.

Luego, a modo de conclusión, hacen una revisión de lo que fue el taller y la evolución que con él fue teniendo el curso, rescatan que *“ya no hay tantas peleas, el ambiente es más liviano”*, *“ayudó a la integración, porque como somos de 1º medio nadie se conocía de antes”*. Y a nivel individual *“ya no tengo enemigos”*, *“me ayudó a relajarme”*. Así, se puede afirmar que hubo cambios progresivos a nivel grupal e individual, que tienen que ver con una mejora en la convivencia escolar.

- **Darse cuenta de sí mismo y el curso**

Afirman que efectivamente lograron conocerse mejor a sí mismos. Respecto a la profundización de su auto-conocimiento, dicen *“cuando conocimos lo bueno; pensé que conocía más...”*. De esto se puede interpretar que al descubrir nuevas cosas de sí mismos, la idea que tenían previamente de cuánto se conocían cambió. En realidad se dieron cuenta de que no se conocían tanto como pensaban, y que con el taller lograron conocerse mucho más.

Es decir, el hecho de haber conocido nuevas cosas de sí mismos los llevó a su vez a darse cuenta de que siempre habrá nuevas cosas por descubrir.

Una vez finalizado el taller de darse cuenta, los estudiantes ser más conscientes de las dificultades manifiestas al interior de la sala de clases y en relación a sus compañeros,

en torno a expresarse libremente en función de las necesidades que manifieste el organismo.

En cuanto a estas dificultades mencionan; *“el entorno, la gente, cuando uno se relaja o respira profundo, se burlan”*. De esta aseveración es posible deducir que el comportamiento individual de los estudiantes podría estar regulado en cierta medida por la aceptación que el resto del grupo manifiesta en función de sus actitudes, por otro lado el relato expresa que ciertos elementos que fueron insertos en el trabajo de darse cuenta, están siendo utilizados por los estudiantes para lograr de esta manera la autorregulación del organismo.

En relación a cómo funciona el curso cuando están sin profesor en la sala (principalmente en los espacios de hora libre), es decir, cuando solo están en la sala ellos, los estudiantes expresan que el comportamiento es de distensión, donde disfrutan de no tener que cumplir con las labores escolares y aprovechan este tiempo para compartir con los compañeros mas cercanos y reír.

Relatan que por lo general se forman distintos grupos, no obstante, manifiestan que hay ocasiones donde el curso completo comparte. Esto refleja que en cierta medida han integrado el darse cuenta, logrando con mayor facilidad reconocer las actitudes propias y las que reflejan al grupo curso.

Los estudiantes cada vez son más capaces de reconocer sus propios estados afectivos (darse cuenta del mundo interno), en relación a los compañeros de curso, lo que hace

posible reconocer los estados del organismo, y generar a su vez estrategias o acciones creativas adecuadas con las necesidades propias del individuo.

Comentan; *“X me molesta. Creo que él no es conciente de lo que me pasa, le he dicho pero no cambia. “me he sentido impotente con el” ante esta afirmación una compañera responde “En relación a lo que le pasa a C con X, quizás sería bueno decirle ¿estás aburrido que haces eso?”*

Este diálogo parece ser un reflejo de cómo se comienzan a involucrar entre ellos en beneficio de una mejor convivencia, entendiendo esta como la interacción saludable en el contacto entre el organismo y el ambiente, donde una interacción sana es mantener la conciencia del contacto organismo-ambiente.

- **Creatividad y responsabilidad en la interacción**

Del mismo modo espontáneo en que se manifestaron durante el taller en contra del compañero Antonio Lagos, lo hicieron en esta instancia evaluativo, en tanto que ellos perciben a este compañero como un elemento que perjudica la convivencia en el curso, por las molestias que hace en la sala (que aunque vayan dirigidas a uno o dos, les molesta a todo el curso), las cuales son muy agresivas tanto física como verbalmente.

Por esto, se les propone que sugieran modos de enfrentar la situación creativamente, las cuales a su vez no perjudiquen más la convivencia del curso, sino que la favorezcan.

En sus respuestas es posible ver que existe intrínsecamente la expectativa de que este compañero genere un cambio personal, pero también se evidencia cierta desesperanza respecto a esto; “*ya no funciona conversar con él*”. Por tanto solo encuentran como solución válida ignorarlo.

Esto es creativo si se considera que lo plantean como nueva fórmula para abordar a este compañero que genera conflicto en la convivencia del curso, pues lo que acostumbran a hacer es tomarlo en cuenta respondiendo espontáneamente a sus molestias, y así llegar a celebrárselas de algún modo.

Así, resulta interesante y desafiante para ellos la propuesta que hacen de ignorarlo pues difiere completamente de lo que acostumbran a hacer y de lo que él acostumbra a recibir de ellos cuando los amenaza.

Tiene que ver con encontrar modos estratégicos para la satisfacción de las propias necesidades como de aquellas compartidas por el curso o la mayoría de los compañeros, y que a la vez este ejercicio creativo propicie una convivencia escolar saludable.

A partir de este cuestionamiento se llega a abordar el concepto de salud, y para dar a conocer lo que ellos entienden por salud, dan dos definiciones distintas la una de la otra, pero da cuenta de una elaboración del concepto de salud, y de que la experiencia está de por medio en la significación que le dan.

Primero dicen “*es físico y mental*”, es decir que, logran una visión más integral, van más allá del concepto de salud centrado en lo físico, en el cuerpo, y consideran la mente como un aspecto más, involucrado en la salud, en el sentirse sanos.

Luego dicen que “*es tratar de tomar las cosas de manera más liviana*”. Esto es una reflexión interesante que da cuenta de un descubrimiento experiencial y personal.

Refiere a la actitud que puede tener una persona frente a las situaciones que vive, ellos podrían querer decir con esto que; el enfrentar las cosas sin tanta complejidad, tiene implicancias positivas en la salud de una persona.

- **Expresión mutua de cualidades**

No parece ser una dificultad el expresarse afecto cuando se les solicita, lo cual resulta de gran relevancia considerando que al inicio de la presente investigación los estudiantes se conocían muy poco, ya que no habían compartido espacios anteriores diferentes al de la sala de clases, por lo cual aún no se desarrollaba el conocimiento y confianza necesaria para lograr una relación mas profunda con el compañero.

Actualmente se observa que existe una interacción entre los compañeros de curso basada en el conocimiento mutuo, lo que permite relaciones más ricas en afectividad y confianza; “*te aprendí a conocer mejor y se que eres una buena persona*”.

Todo esto conlleva a reflexiones en torno a las interacciones que se dan en el contexto de la sala de clases, las cuales apuntan en beneficio de una convivencia saludable; *“falta más tiempo para conocernos. Pero a veces sí estamos todos juntos”*.

VIII- VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Como se enunciaba anteriormente en el marco teórico, durante la adolescencia ocurre un cambio importante a nivel de pensamiento, entre otros. Se hace mención al ámbito de la cognición o fantasía -como se le ha llamado preferentemente en este estudio- por lo siguiente. En este ámbito el adolescente desarrolla y adquiere nuevas capacidades que les permite tener una visión más amplia, abstracta y consciente sobre el mundo y sí mismos, por lo que el darse cuenta (habilidad que se intenta desarrollar en un grupo de estudiantes mediante una intervención a fin de mejorar su convivencia escolar al interior de su sala de clases) es una potencialidad que ya se viene desarrollando con ellos naturalmente.

Asimismo, entre tanto darse cuenta –a nivel cotidiano y a nivel de intervención-, es de considerar cierta complejidad que podrían experimentar estos jóvenes en la organización de los contenidos emergentes (descubrimientos que van teniendo) y más aún en la expresión de los mismos.

Esto hace referencia a la tarea que el grupo curso, con el cual se trabajó durante la fase práctica de esta investigación, tuvo que hacer como parte íntegra del proceso de

darse cuenta de la convivencia escolar, de lo cual se espera el posterior mejoramiento de la misma. Tarea que contribuyó en la confección del ‘diario del alumno’; instrumento que hace posible el análisis e interpretación de los resultados.

A partir de esta consideración tan relevante a la hora de interpretar y producir resultados fidedignos, es que se tomará la precaución de no ir más allá de lo que aparentemente intentar decir o expresar sus relatos.

Esta habilidad de estar más alertas que se desarrolla naturalmente en la etapa de desarrollo de la adolescencia, y abre paso al darse cuenta, podría significar para este estudio un factor tanto benéfico como perjudicial a la hora de atribuir los posibles logros encontrados a la intervención o los efectos de la misma.

Por lo mismo, esto se pone de manifiesto, ya que el criterio que se tomará en cuenta para el análisis de los resultados, será específicamente aquello que ellos mismos manifiesten mediante sus relatos escritos, que se refieren a sus experiencias durante las actividades del taller.

Estos registros escritos además podrían estar influidos o mediados por el darse cuenta propio de su desarrollo vital, por la complejidad de organizar y exponer de manera escrita la experiencia, y por los estímulos de cada ejercicio realizado sesión a sesión.

Así, otro factor a considerar en la veracidad de los datos e interpretaciones, es que la posible obtención de resultados esperados, podría también verse influenciada por la estrategia propia de la intervención, la cual se construye junto con su planificación, en

que el orden y objetivo de las actividades estaría precisamente orientado hacia la mejoría de la convivencia escolar en la sala de clases (mejoría del modo como se ha planteado en el planteamiento del problema).

No obstante, se trata de la estrategia correspondiente a cualquier tecnología que forma parte de un estudio investigativo donde se pretende alcanzar un objetivo claro y bien definido, y en que no es posible saber a priori si este será logrado, sino hasta el momento de haber llevado a cabo la intervención.

IX. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

1. Interpretaciones por objetivos específicos

Se intentará responder lo que plantea cada objetivo específico, a partir de la información obtenida mediante los diarios del investigador y del alumno, el cuestionario grupal y los grupos de discusión pre y post, complementándola además con lo expuesto en el marco teórico.

El primer objetivo específico se responderá específicamente con la información del grupo de discusión pre. Los objetivos 2 y 3, con los diarios del alumno y del investigador, más cuestionario grupal y grupo de discusión post. Por último, los objetivos 4 y 5 se responderán con el cuestionario grupal y grupo de discusión post.

1.1 “Descubrir la percepción de los estudiantes acerca de su convivencia escolar previo a la intervención”

La definición que construyen los estudiantes acerca de lo que para ellos significa “Convivencia Escolar” apunta a compartir, entender, ayudarse mutuamente, sentirse bien con el compañero, respetarse y comprenderse (todos estos calificativos en función del compañero). Pero la definición trasciende hasta involucrar a otros actores

del espacio académico, tales como; compañeros de otros cursos, profesores, auxiliares y estudiantes de otros establecimientos educacionales.

Esta construcción del concepto “convivencia escolar” resulta muy similar a la definición acordada por el Ministerio de Educación, donde se señala que esta; “es la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (MINEDUC, 2003, p. 3).

Los estudiantes reflexionan más acerca del tema abordado, y logran dilucidar aspectos más específicos que se relacionan o influyen en la convivencia escolar generada entre ellos mismos en la sala de clases.

Se trata de factores como la influencia del entorno, dentro del cual consideran además del contexto educativo, el hogar. Ellos consideran que existe una relación directa entre ambos espacios, y que siempre uno influirá en el otro, es por este motivo que resulta de gran relevancia que exista un equilibrio entre ambos (tanto en aspectos concretos, como afectivos o emocionales).

Entre otros elementos que logran asociar a la convivencia escolar, refieren las condiciones del lugar físico como la limpieza de la sala, lo que afectaría directamente

en la conducta que ellos mantengan en la sala de clases influyendo por tanto en su convivencia.

Además ellos reconocen como otro factor que pudiera estar implicado en su conducta al interior de la sala de clases, y que mas aún, puede afectar directa o indirectamente en la convivencia, tiene que ver con ciertos elementos externos a la sala de clases, señalando los ruidos provenientes del exterior, como la bulla proveniente tanto del patio y pasillos, como la existente fuera del establecimiento (el liceo se ubica frente a una avenida principal, donde circula una gran afluencia de vehículos)

Desde otra perspectiva, ellos manifiestan que si se conocieran más, podría mejorar la convivencia, pero para que esto suceda es necesaria una actitud de predisposición por parte de los estudiantes a conocer más a los compañeros, por el contrario si esta actitud no existe, se merman las posibilidades de generar lazos que beneficien una mejor convivencia.

Por otro lado, insisten en que la convivencia escolar debe manifestarse siempre bajo normas de respeto, tolerancia y confianza.

Cuando los estudiantes analizan sobre sus propias dinámicas de acercamiento hacia el compañero (cualquiera sea éste), coinciden en actitudes que podrían denominarse básicas en el contacto del ser humano en general, las cuales corresponden a saludar y hablar en una primera etapa de acercamiento con el otro, luego en una segunda instancia cuando ya existe una previa cercanía, el compartir las tareas escolares también es expresado como un mecanismo para relacionarse con el compañero.

No obstante, cada uno de los estudiantes, señala diferentes mecanismos de interacción entre ellos, lo que muestra lo diferentes que son, pero donde es loable que cada uno logra reconocer y verbalizar ciertos patrones de sí mismos.

Entre estos, se puede señalar mediante el relato de uno de ellos, una actitud más bien pasiva, en el sentido de que por lo general prefiere esperar a que la otra persona se le acerque, en tanto que esto le permite observarla desde lejos y conocerla un poco, antes de generar un acercamiento más profundo con ella.

Otro caso es el de alguien más extrovertido, que busca o inicia el contacto con las personas (propiciando la cercanía), con el fin de evitar que el otro sujeto pueda realizar un juicio equívoco de su persona.

A modo de ejemplo se expone un tercer caso donde la persona suele relacionarse en base a los quehaceres académicos, como lo es el compartir textos y tareas escolares, lo que a su vez le permite un espacio para acercarse y conocer mejor a sus compañeros.

En definitiva, cada uno de estos casos ha sido expuesto a modo de ejemplificar que los estudiantes logran reconocer y además expresar (tal como se mencionó antes) sus propias características o modos de relacionarse con el compañero de curso.

Esto además dirige hacia una reflexión en torno a la influencia que implica en la convivencia escolar las características personales de los individuos que lo componen.

Ellos además señalan que no utilizan los mismos mecanismos de interacción para relacionarse con todas las personas, lo que parece estar regulado por la afinidad que surja en función del otro. Esto permite conocer en cierta medida cómo es que se van generando lazos más cercanos y otros más distantes dentro de un grupo curso.

En base a lo anteriormente señalado ellos reconocen sentirse mas cómodos “con ciertas personas” en la sala de clases.

Durante el primer acercamiento con los representantes del grupo curso, en el ámbito del grupo de discusión en que se ha basado esta interpretación, se evidencia que el “darse cuenta” no está integrado en ellos, lo cual se demuestra al no lograr describir la sensación de bienestar con la persona que les agrada y con la cual se tiene mayor cercanía. No obstante, ellos señalan que creen que si fuesen más concientes de lo que sucede en una relación (con cualquiera de sus compañeros, idealmente con todos), esto podría beneficiar la convivencia escolar en el contexto de la sala de clases.

1.2 “Lograr mayor conciencia en los alumnos respecto de sus interacciones en la sala de clases”

“Estamos enfermos cuando no estamos en contacto con nosotros mismos y con nuestro ambiente. Por lo tanto, recuperar la salud es restablecer la conciencia que hemos perdido”. (J. Latner, 1972, p.13).

La labor investigativa llevada a cabo con los estudiantes, se ha centrado en el “darse cuenta” de la convivencia escolar, donde uno de los objetivos principales es lograr que ellos tengan mayor conciencia respecto de sus interacciones en la sala de clases, es decir en el contacto organismo-ambiente.

Para este fin, se han llevado a cabo una serie de actividades que permiten propiciar el darse cuenta, y a lo largo de este proceso se han revelado ciertos patrones en las interacciones de los estudiantes, donde es posible vislumbrar que al tomar mayor conciencia de sí mismos en el contexto escolar, se beneficia la toma de conciencia respecto de las interacciones que se generan entre ellos como grupo curso.

En el primer encuentro con el curso, a la mayor parte de los estudiantes presentes, se les enfrenta a la tarea de recordar las ubicaciones físicas de sus compañeros en el espacio de la sala de clases, con objeto de introducirlos a reconocer cuán concientes logran ser en sus interacciones cotidianas, ante lo cual se manifiestan certeras expresiones de recuerdo, es decir, parece resultarles fácil el recordar el lugar en que cada compañero se sienta a diario. No obstante en esta primera instancia, el grupo en general no logra prestar mayor atención al entorno, ya que la atención estaría más bien enfocada en la experiencia personal que les genera la actividad.

Ante este escenario es posible deducir que no parece estar incorporado en los estudiantes el asociar la experiencia personal con lo que pueda percibir de sus interacciones con los compañeros de curso, realizando una disgregación entre las vivencias personales y las que se relacionan con el otro.

Desde otra perspectiva, si bien se observa que los estudiantes no logran incorporar espontáneamente en sus relatos las experiencias asociadas al compañero, se aprecia una gran diferencia cuando se les señala explícitamente reportarlas, generándose en esta última una instancia de fluidez para reportar la información.

Continuando con el trabajo de reconocimiento o toma de conciencia respecto del compañero, en cuanto a recordar las características físicas de este, en general las descripciones que logran realizar son mas bien generales o superficiales, es decir, no logran dar cuenta de detalles mas específicos de las características fisonómicas del otro, lo cual puede estar asociado a lo poco que se conocen aún, esto a pesar de compartir diariamente como curso, es decir se podría pensar que podrían conocerse mejor físicamente que intelectual o afectivamente, no obstante se observan ciertas debilidades aún en relación al reconocimiento de la apariencia física del otro.

Si bien se observa que es notable como los estudiantes logran luego de las actividades tener mayor conciencia en relación a las interacciones que se desarrollan con ciertos compañeros en la sala de clases, lo que se busca como ideal es que en las interacciones con el ambiente no solo se efectúe el contacto con lo exterior, sino además poder estar en armonía constante consigo mismos, sólo de esta forma es posible lograr una convivencia sana. Por tanto, se espera que la persona logre la autorregulación o el estado de equilibrio necesario, el cual requiere de la armonía entre la acción recíproca del organismo y del medio (P. Goodman, 1972, citado en J. M. Robine, 1997).

Para lograr el equilibrio, es fundamental estar en contacto con uno mismo, lo que implica movilizar una serie de sensaciones y emociones, y son precisamente éstas las que serán expresadas e intercambiadas en el ambiente, a través de la convivencia; lo que implica estar en contacto (conciente) con el funcionamiento de su cuerpo físico,

emociones, pensamientos, cultura y sus expresiones sociales en un marco unificado (Latner, 1972).

De acuerdo a lo antes mencionado y en base a los reportes realizados por los estudiantes durante todo el proceso de investigación, estos dan cuenta de que cuando ellos centran su atención en la voz del compañero, en su mayoría logran percibir desde sus propias sensaciones las cuales suelen ser de; deseos de reír y moverse al verse enfrentados tan directamente con el compañero, hasta percepciones más sutiles como el reconocer cambios de tonalidades en la voz del otro y reconocer en sí mismos diversas sensaciones y emociones. Es decir, se manifiesta una sensación de inquietud al efectuar verbalmente un contacto directo con el compañero, lo que ha caracterizado en general la dinámica del grupo curso ante situaciones de este tipo (“trabajar el reconocimiento de sí mismo y del compañero”).

A lo largo del proceso de intervención, se observa que los reportes más recurrentes que realizan los estudiantes es en función de las emociones que afloran en ellos, luego de enfrentar una actividad que requiere de un contacto directo con otro compañero, el cual no necesariamente corresponde al individuo con el que se tiene mayor afinidad, es similar en todos los casos, es decir, no varía a lo largo del proceso y se manifiesta explícitamente en cinco de las sesiones del taller realizadas. Esas corresponden a emociones de vergüenza, nerviosismo, risa, inseguridad, incomodidad, y también de amor y desahogo.

Estas expresiones señalan que los vínculos al interior de la sala de clases no han logrado establecerse aún bajo parámetros de confianza absoluta entre todos los integrantes del grupo. Sin embargo, no es posible inferir que estas emociones sean las que ejemplifican en general las relaciones de los estudiantes, ya que están basadas en hechos puntuales y dirigidos o encaminados en un contexto que no corresponde al natural de las interacciones entre las personas. No obstante, da claras luces de los sentimientos recurrentes en ellos bajo situaciones similares.

Por otro lado, el reconocer cada una de estas emociones, y el que sean recurrentes en ellos los lleva a reflexionar en torno al origen de este sentimiento, lo cual es una señal de que al ser conscientes de las propias sensaciones que surgen al interactuar con otra persona en la sala de clases, los lleva a cuestionar el hecho, lo que comienza a ocurrir precisamente luego de esta cuarta semana de intervención, donde se vislumbra un darse cuenta de sí mismo en relación al otro.

Así, las respuestas que surgen por parte de los estudiantes en función de este cuestionamiento apuntan al hecho de aún no conocer bien a la otra persona y a las diferencias en cuanto a las personalidades. Esto los lleva además a reconocer que ante tal situación, donde surgen emociones de nerviosismo o inseguridad, la relación o interacción se vea influenciada. Es decir, al percibir que el otro siente tales emociones logran darse cuenta de que esto genera una relación de poca fluidez, perjudicando esta misma.

Desde la teoría gestalt se postula que los seres humanos al entrar en contacto con el ambiente o al interactuar con un otro, tenemos la oportunidad de poder ordenar y modificar el mundo, es decir, otorgarle un sentido a la realidad, mientras la vamos percibiendo la podemos transformar.

De esta manera, lo anterior da cuenta de que es en la interacción donde se percibe e integra el ambiente en la propia persona, pero además el hombre tiene la capacidad de transformar su propia realidad. (Latner, 1972)

Estas reflexiones dan cuenta de cómo el taller permite una oportunidad para reconocerse a sí mismo a través de una relación, lo cual aporta en beneficio de personas que comparten cotidianamente un espacio y que no han tenido la oportunidad de profundizar en las relaciones interpersonales.

Entre las dinámicas que se dan en general en el curso, es posible observar desde el primer encuentro, que a los estudiantes no les acomoda expresar sus puntos de vista en público, frente a los demás compañeros, ya que se resisten a exponer sus experiencias del trabajo realizado, lo que no permite generar un debate en relación a lo experimentado, sucediendo esto repetidamente en cada una de las sesiones realizadas.

Esto hace presumir que entre ellos aún no existe la suficiente confianza como grupo curso.

Esto se contrasta con las relaciones que han logrado generar entre ciertos compañeros, a modo de selección natural en función de afinidades personales. Lo que sin lugar a dudas ha logrado fluir y evolucionar de manera notable, ya que a lo largo

del proceso de investigación se ha manifestado tanto en lo verbal, como en sus actitudes.

Desde una perspectiva diferente, resulta interesante señalar que en más de una ocasión se manifiesta (mayormente entre las niñas) la necesidad de expresar sentimientos que se relacionan con el deseo de estar involucrada afectivamente con alguien del sexo opuesto, donde está implícito el cariño que comienza a surgir por otra persona.

Es probable que este tipo de sentimientos puedan surgir entre compañeros de una misma sala de clases, por lo que este espacio ya no es solo un lugar donde se comparte académicamente, sino más bien se vuelve un escenario de la vida de estos jóvenes, en donde se comparten experiencias más amplias. De esta manera es posible visualizar la sala de clases como un espacio reflejo de la vida misma, donde cada uno de los estudiantes tiene la posibilidad de enfrentar diferentes situaciones tal como lo haría en otro contexto. Robine (1997) es de opinión que una situación grupal de trabajo terapéutico, es un espacio que ofrece un escenario privilegiado que permite la co-construcción de un tejido relacional e institucional que no está sin relación con el del gran mundo, por tanto se puede deducir que las relaciones interpersonales que puedan surgir en este contexto, probablemente sean un reflejo de lo que sucedería en un espacio físico distinto.

Continuando con la reflexión, resulta factible suponer que tales experiencias son relatadas entre los compañeros de curso mas cercanos, con quienes hay mayor afinidad, generando de este modo redes de apoyo necesarias para esta etapa de la vida “adolescencia”, donde se vivencia nuevas experiencias.

En cierta medida, este tipo de inquietudes es un reflejo de lo que sucede de manera natural a muchos jóvenes adolescentes, y el reconocer tales emociones relacionadas con el afecto por otra persona del sexo opuesto, nos indica que la persona logra ser conciente de sus sentimientos, lo que abre una puerta para abordar el tema y completar el proceso gestáltico.

En cuanto a lo que los estudiantes logran reportar acerca de la convivencia del grupo curso, es posible señalar que al ofrecerles la posibilidad de abordar supuestos conflictos en los que los estudiantes pudiesen haberse visto involucrados en alguna ocasión entre ellos, alrededor de la mitad de los alumnos refiere recordar algún evento que implicase algún tipo de desavenencia con un compañero. Ante esta afirmación, la mitad de ellos refiere haberse hecho cargo, o haber hecho algo al respecto, y en la mayoría de estas respuestas hubo una cuota de agresión, es decir, de ‘seguir el juego al que ofende’.

Por lo visto, hasta ahora esto es para ellos el ‘hacerse cargo’. Ninguno de ellos logró conectarse con aquello que los llevó a entender la actitud del otro como ofensa y responder ofensivamente, y no se cuestionan tal hecho, solo es posible ver que comprenden que ante la ofensa debe haber una respuesta y eso es responsabilizarse.

En cierta medida este tipo de actitudes defensivas y ofensivas, tanto verbal como físicamente (tal como señalan sus relatos), da luces acerca de sus mecanismos básicos de reacción ante una señal de amenaza o desacuerdo.

Las expresiones en que reportan actitudes de agresión hacia el compañero consisten principalmente en una agresión verbal (ofensas y garabatos).

Sus relatos escritos reflejan además otro modo que pudiera considerarse ofensivo, que se relaciona con descalificativos hacia el compañero. Estos en ninguna ocasión se hacen en voz alta, por tanto no es posible considerarlos como parte de la comunicación cotidiana entre los alumnos, no obstante representan un tipo de interacción ofensivo en caso de ser verbalizados o comunicados directamente al compañero.

A lo largo del proceso investigativo los estudiantes evidencian a uno de los miembros del grupo curso como una persona conflictiva, lo que estaría afectando en cierta manera a la convivencia del curso. En su mayoría señalan no tener los recursos necesarios para enfrentarlo de manera adecuada, ya que temen la reacción de este compañero (que suele ser agresiva y grosera).

Resulta interesante lo que ocurre en la sexta sesión del taller, donde se genera una instancia para que los estudiantes puedan comunicarse entre ellos expresiones de suposiciones (lo que se piensa o cree acerca del otro) y en una segunda etapa señalar solo argumentos de aprecio hacia el otro.

Este ejercicio fue muy bien recepcionado en general por los alumnos, lo que fue reflejado en sus expresiones de bienestar, lo que hace presumir que la dinámica de

decir y oír del compañero tanto suposiciones como palabras de aprecio fue percibida de manera satisfactoria o positiva.

Es menester señalar que al finalizar los talleres, se observa que los estudiantes logran involucrarse con mayor facilidad con lo que logran percibir del otro, logran estar atentos a lo que perciben del relato y cercanía del compañero, es decir, no solo reportan acerca de lo que se dice textualmente, sino que además el dialogo es enriquecido con lo que se manifiesta de manera implícita en el dialogo. Cabe señalar que esto forma parte de la “fantasía”.

Sus relatos escritos permiten distinguir que al estar en contacto directo con un compañero, compartiendo una experiencia, independiente de las emociones que puedan surgir (nerviosismo, risa, incomodidad, etc.), se percibe que cada uno de ellos logra centrarse y prestar atención en el dialogo mismo de lo que se comunica. Esto se observa en reiteradas ocasiones donde realizan expresiones más bien de carácter descriptivo (donde se comunica de manera textual lo que se conversó con el compañero).

De esta manera, a través del trabajo grupal, el individuo puede tomar conciencia de lo que él significa para el resto del grupo y la influencia que genera sobre este, a partir del descubrimiento y auto-conocimiento de sí mismo. Martín Buber citado en (Yontef, 1995, Proceso y Dialogo, p.122) afirma que “la persona tiene significado solo en relación a otros”.

Es menester señalar que el análisis anteriormente realizado, está hecho en base a los reportes que los estudiantes realizan de manera escrita luego de cada una de las actividades realizadas, las cuales estuvieron enfocadas en facilitar el proceso de “darse cuenta de la convivencia escolar”.

Pero es relevante mencionar lo que una muestra representativa de los alumnos señala en relación al tema y la experiencia.

Con una actitud mas distendida que la manifestada en el primer grupo de discusión, los seis representantes del grupo curso expresan que cada una de las actividades realizadas fue percibida como; una oportunidad para *“conocer más a las otras personas con quien convivimos cada día en la sala y analizarnos como somos cada uno en si mismo”*.

En general, es apreciada por los alumnos, como un aporte que contribuyó a conocer más al compañero, lo que adquiere gran significado en tanto que ellos antes afirmaron; *“todos somos nuevos, no nos conocemos muy bien las características de los otros”*.

Por otro lado ellos manifiestan su preferencia por aquellos trabajos en que se incorporaba la participación de un compañero, por sobre las actividades que requerían un trabajo más personal (sin involucrar a otro). Esto llama la atención, ya que de acuerdo a los relatos escritos el realizar un ejercicio con el compañero parecía exponerlos a una cierta ansiedad, donde se expresaron sentimientos como; vergüenza, incomodidad, inquietud, risa, nerviosismo. No obstante, al manifestar la preferencia por los trabajos en dúos, se refieren a que logran ver en esta dinámica una

oportunidad para conocer más al compañero y además darse a conocer ante él, cosa que termina por prevalecer. Esto denota en cierta medida, la necesidad de estos estudiantes de tener un mayor acercamiento con los compañeros, lo cual se ve retribuido en tanto que además de permitir conocer al otro, proporciona la posibilidad de reconocerse a sí mismo en la relación y de generar relaciones más significativas.

Durante el encuentro efectuado, luego de haber realizado el cierre del taller donde participó la totalidad de los alumnos, las participantes (mujeres) señalan que han logrado ver un cierto cambio en sí mismas, en relación a la cercanía que tienen con otros compañeros, ellas perciben que han logrado conocerse más, y esto conlleva a generar lazos con otras personas (con las que antes hubo mayor distancia, lo que coincide con el período previo a comenzar la investigación).

Ellos reflexionan en torno a lo que han logrado conocerse, y concuerdan en que esto ha evolucionado en contraste con lo poco que se relacionaban en un inicio, no obstante indican; *“falta mas tiempo para conocernos, pero a veces sí estamos todos juntos”*.

1.3 “Descubrir cómo los estudiantes vivencian el proceso de darse cuenta de la convivencia escolar”

El darse cuenta que registraron los alumnos en la primera sesión fue bastante integral, ya que pudieron darse cuenta tanto del mundo interno y externo, además de la fantasía. De esta última hubo más registros ya que tenían que ver con comentarios sobre el reconocimiento y cuestionamiento de sí mismos.

Todo esto se relaciona con el objetivo del ejercicio, que era inducir a los estudiantes al darse cuenta, y efectivamente, pudieron experimentar cambios en sí mismos tras realizar los ejercicios; darse cuenta de estos y cómo los vivenciaron, percibiendo sensaciones, estados emotivos y necesidades que fueron aflorando, logrando además localizarlas en el cuerpo, tal como uno de ellos dice; *“pude tomar conciencia con mi cuerpo”*.

De este modo se puede inferir que los ejercicios de la primera sesión los llevó a entrar en contacto con su organismo, abarcando todas las zonas del darse cuenta.

Cabe destacar, para un mayor entendimiento de las pretensiones que se tenían con la ejecución de la actividad, que las facilitadoras -durante todo el proceso del taller-, insistieron en que lo importante no era alcanzar un estado predeterminado, y que no había de por medio una evaluación de lo mismo, sino que logran darse cuenta de la experiencia inmediata influenciada por el estímulo de cada ejercicio, y que registraran incluso estados de sí mismos que aparentemente podían no corresponderse con estos.

Así, se logró que ellos relataran por ejemplo, que no lograban concentrarse, que no olieran nada cuando se estimulaban los sentidos, que no recordaran toda o partes de su cara.

En cualquier caso, para llegar a referirse a esto, era necesario que entraran en la dimensión del darse cuenta, y eso era lo realmente importante.

Es importante porque tiene que ver con una aceptación de la experiencia inmediata - de la realidad presente-, donde la fantasía no juega un papel justiciero ni planificador, pues está enfocada en el aquí y ahora.

Cuando se planifica previamente el actuar y no se deja que la situación fluya en el momento dado, a partir de la necesidad propia manifiesta en tal momento, no se está aportando a la autorregulación del organismo, por lo que se experimenta malestar o enfermedad. Esto lo expresan algunos alumnos que han logrado darse cuenta posteriormente de que esto les ha ocurrido, mediante comentarios escritos como; *(“quería decirle esto pero no lo hice”, y el resultado es la insatisfacción”)*.

El darse cuenta implica estar en contacto con la realidad del aquí y ahora, y dejar de lado las fantasías que se escapan de tal realidad, para concentrarse en aquello que nos está ocurriendo ya. La fantasía debe estar enfocada a nuestras sensaciones y emociones inmediatas, y no en aquellas pasadas o futuras, no en aquello que podría haber dicho o en aquello que podría decir.

Una muestra de esto es que muchos alumnos relataron en el transcurso del taller, que no se lograban concentrar, refiriendo que como producto de esto no sentían nada, siendo esto lo único que registraban en tal sesión o ejercicio. Daban diversas razones por las que según ellos les ocurría esto, principalmente porque encontraban aburrida la clase, porque estaban pensando en asuntos más importantes, porque tenían preocupaciones muy grandes, o porque les daba risa o querían moverse y no estar en quietud.

Como vemos, a partir de esto se hace posible el cuestionamiento o reflexión posterior de los estudiantes, que da paso al auto-conocimiento fidedigno, lo que es fundamental para el equilibrio del organismo en el contacto con otros.

Como se decía en la interpretación de la primera sesión; al diferenciar entre lo que recuerdan o no de sí y de la sala de clases, es posible tomar conciencia de cuánto prestan atención y cuánto conocen de lo que les rodea y de sí mismos, llegando a ser concientes de qué les agrada y qué no, entre otras cosas.

Esto mismo (darse cuenta del aquí y ahora) habría hecho posible también que los alumnos diferenciaran entre el estar desconcentrados con el estar relajados, y que percibieran cierta relación entre el estado de relajo y el contacto con su mundo interno.

Asimismo, ellos se habrían dado cuenta de que relajarse, que implicaba además cerrar los ojos (tal como se lo sugerían las facilitadoras), no solo era algo grato, sino que además les permitía ponerse en contacto con emociones y temas personales, pudiendo a su vez ser esto la base para un posterior progreso, en tanto que este descubrimiento

fue concebido por ellos como un beneficio. Uno de ellos refiere claramente a esto comentando a su modo; *“P.D. Sigam haciendo estos ejercicios así porque uno está más sentimental y es bueno porque me relajo, es como meditar nuestro yo”*.

Otra muestra de que esto resultó benéfico para los alumnos en su desarrollo del darse cuenta, es que mediante los ejercicios y durante estos, tuvieron pensamientos de carácter mágico -por la naturaleza o contenido de éstos- que registraron por medio de los escritos.

Lo que da cuenta de que el contacto con el mundo interno en un estado de relajación, los habría llevado a producir pensamientos poco comunes o extravagantes, que aportarían a la ampliación de la conciencia e imaginación y a fomentar la capacidad creativa.

Por todo lo anterior, podría decirse que la primera etapa del proceso de darse cuenta, fue lograda.

En la segunda sesión es posible ver indicios de que los estudiantes estarían integrando o aprehendiendo el darse cuenta, primero porque la mayoría logra percibir sensaciones del mundo interno mediante las sensaciones corporales, y segundo porque pese a que el ejercicio que estimulaba mayormente la conciencia de las sensaciones internas estaba enfocado en una zona específica del cuerpo (las manos), unos pocos pudieron darse cuenta de sensaciones en otras partes del cuerpo y de cambios como la disminución del dolor de cabeza durante el desarrollo del ejercicio.

Y también comienzan a profundizar en el ámbito de la fantasía de modo que muchos logran establecer un diálogo imaginario entre sus manos, descubriendo mediante esto cuestiones significativas de sí mismos, y potenciando con esto la creatividad.

Afloran también ciertos temas personales a modo de pensamientos durante el estado de introspección a que llevaba el ejercicio de memoria visual -aún cuando no incentivaba a esto-, pero de todos modos, al estimular la memoria no resulta extraño que surjan recuerdos significativos como los problemas que registran por escrito algunos pocos alumnos.

Igualmente, esto se considera como una contribución al proceso de darse cuenta en que se reconoce la figura aislándola del fondo.

Entretanto se van viendo ciertos avances ya en la tercera sesión, ya que la mayor parte de los estudiantes experimentó sensaciones de relajación y tranquilidad, lo que alude a un avance ya que la mayoría estaría logrando concentrarse en el mundo interno y venciendo perturbaciones internas y/o externas.

Importante es destacar también que los alumnos estarían alcanzando una mayor diferenciación entre las zonas del darse cuenta, y los contenidos o posibilidades de cada una, en tanto que, como se decía en la interpretación de esta sesión, uno de ellos comenta que casi se durmió pues le dio mucho sueño al principio, pero después se sintió tranquila.

Se hace este reconocimiento, ya que al principio los estudiantes no diferenciaban mayormente entre el estado de sueño y el de relajación, y que el primero tiene que ver más con la sensación y el otro con la emoción, cosa que ahora sí.

Otro avance visible es en relación a las sensaciones percibidas en el cuerpo, y es que los alumnos habrían de profundizar en éstas ya que en un principio, al conectarse con

ello lo que podían percibir era dolor, lo cual es muy notorio. Y ahora predominan en sus registros sensaciones más abstractas como escalofríos o tensiones, e igualmente logran captar la zona del cuerpo en que se sienten y registrar además cómo es que se sienten.

Es relevante el reconocimiento que también hace otro alumno(a) acerca del bienestar que genera este tipo de ejercicios, manifestando en sus registros a modo de reflexión lo siguiente; (“...*Yo solo pensaba en mi, en mi interior que él necesita esto cada semana para estar mejor*”. Y otro(a) se da cuenta de su progreso diciendo; “...*Y ahora no me cuesta tanto cerrar los ojos*”).

Así es como ellos van demostrando que se van cuestionando acerca del sentido e importancia de estas actividades, y se formulan respuestas en base a sus propias experiencias.

Ya en la cuarta sesión se va dando un mayor acercamiento o contacto entre los estudiantes a nivel comunicacional, y por supuesto, al interior de su sala de clases como ocurre a lo largo de todo el taller.

En este sentido, las sensaciones que registran como consecuencia de tal interacción son más bien de orden afectivo, aparecen emociones como la risa, vergüenza, incomodidad y aburrimiento. De lo que se puede inferir que este contacto que ya no es tan sutil como en las sesiones anteriores que eran más verbales e imaginarios, produce cierto recelo en ellos.

No obstante, en sus registros mencionan en gran parte sobre el aporte que este tipo de ejercicios más dinámicos puede hacer a nivel individual y grupal. Se recogen mayormente relatos que apuntan a reconocer los beneficios o aportes, tales como; conocer mejor a las personas y aprender relacionarse con ellas, tener y darles más confianza a los compañeros, tener más personalidad, y para la integración del curso. Todas estas son palabras de ellos, que indican que han comprendido el sentido central de la sesión, de la intervención, y por qué no decirlo, de la investigación misma.

Durante esta sesión los alumnos se mostraron bastante inquietos y ruidosos, ellos mismos hacen referencia a esto. También, la mayoría se cuestiona en sus registros el por qué de este comportamiento generalizado, y entregan diversos motivos o supuestos de este actuar.

Llama la atención que hayan querido referirse a esto, y que además al expresar sus razones hablen del grupo curso y no individualmente, esto ocurre en todos los casos, y podría ser en el mejor de los casos que se trate del logro de una visión más integral y unificadora.

En la quinta sesión esto se confirma ya que la mayor parte de los comentarios de los estudiantes fueron en torno al compañero, más que a sí mismos.

Además, ocurre que solo un alumno(a) hace mención a sensaciones internas percibidas en el cuerpo, lo que resulta importante ya que la metodología del ejercicio es más mental.

Por tanto, esto podría tratarse de una evolución respecto del proceso de darse cuenta, ya que indica que se ha logrado integrar en todos sus ámbitos y en torno a la experiencia, más allá del estímulo propio del ejercicio.

Esto resulta de gran relevancia puesto que si bien, es posible ver que a lo largo del proceso del taller los alumnos han experimentado ciertos cambios que evidencian un progreso en el darse cuenta de sí mismos y el grupo curso, estos podrían explicarse no solo por la aprehensión de la técnica (que es lo esperable), sino también por los objetivos establecidos para cada sesión, los que a su vez tienen un orden lógico en la planificación de las actividades.

Sin embargo, con estas muestras de los estudiantes -por medio de sus relatos escritos o registros-, de que lograron mantener durante el proceso un darse cuenta integral, aún cuando ciertos ejercicios no apuntaban a las tres zonas del darse cuenta conjuntamente, demuestran que igualmente las consideraban todas, y más aún en las últimas sesiones, dejando en evidencia su desarrollo.

En esta sesión, es posible observar un cierto desarrollo de la creatividad y responsabilidad, mediante el ejercicio de 'proyección', ya que consistía en dejar de proyectar o reconocer el motivo del propio desagrado en el otro, en su actitud o comportamiento, y encontrarlo en uno mismo.

Esto permitiría implementar una conducta reactiva que resuelva el propio conflicto (destrucción de la figura), es decir, satisfacer la necesidad primaria mediante la acción creativa y responsable, esto es hacerse cargo. De lo contrario, la rabia o la tensión aumentarían y se produciría un desequilibrio del organismo o la enfermedad.

Lo mismo ocurre cuando la necesidad es detectada, pero es interrumpido el proceso de satisfacción de la misma -que implica la interacción entre el organismo y el ambiente- por algo externo que no es parte de la figura sino del fondo, y que sale a relucir generando conflicto.

En estos casos podría ocurrir que la figura no esté en la persona lo suficientemente clara y se confunda con el fondo dejando paso a otros elementos del entorno que no tienen que ver con la necesidad propia, pues tener clara la necesidad no determina la detección de la figura o el objeto de satisfacción.

También podría ocurrir que se sepan ambos, pero que la persona no esté preparada para proceder con convicción o seguridad, tanto en la toma de decisiones de la acción a realizar (a fin de satisfacer la necesidad), como en la puesta en marcha de la acción, o que no tenga la creatividad y responsabilidad requeridas en el proceso de autorregulación.

En relación a esto, algunos estudiantes lograron ejercer acciones creativas o responsables ante una situación desagradable con alguien, (como con el compañero que insulta), por ejemplo, no tomar en cuenta o no darle importancia a la persona y la situación misma, y/o manifestarse diciéndole algo a la persona respetuosamente, como cortando con eso la agresión dada.

Así, se puede hablar de acción responsable o de hacerse cargo de la situación, cuando el criterio considerado para actuar o responder a la ofensa es intentar frenar el

impulso agresivo del otro y el propio, en tanto que no se corresponde con el proceso personal de autorregulación o equilibrio en el contacto organismo-ambiente.

Pero para esto es necesario estar concientes de lo que nos pasa en la inmediatez; darse cuenta de la experiencia inmediata de manera integral, es decir, que haya conciencia sensorial, emocional y de la fantasía.

La dinámica de decir y oír del compañero tanto suposiciones como palabras de aprecio que uno tenga sobre el otro, fue percibida de manera satisfactoria o positiva en la sexta sesión. Lo cual se corresponde con la importancia que dicen encontrarle al hecho de conocerse más detalladamente entre los compañeros, y de lo que se puede deducir que no solo lo piensan así, sino que también está la disponibilidad para llevarlo a la práctica y experimentar un contacto más íntimo y directo.

Se puede observar que en esta última etapa del proceso de darse cuenta, que los alumnos hacen reflexiones al respecto y registran sus percepciones que dan cuenta de que habrían logrado el objetivo.

Es posible deducir de esta percepción de ellos, que el objetivo de la intervención pareciera haberse extendido hacia cada uno de ellos y el grupo, en algún grado no menor, por lo que se ve en los relatos escritos.

Cabe destacar que no se les pidió que en los registros que hacían ellos de su experiencia posterior a cada sesión, que se refirieran al proceso, o que fueran acumulando percepciones y registros de sesiones anteriores, sino que solo se centraran en lo sentido en la sesión reciente.

Esto es relevante ya que de ahí se puede inferir que cuando ellos se refieren al proceso, lo hacen a partir de la auto-evaluación surgida de sus propias necesidades, lo cual es muy útil para su desarrollo personal y el desarrollo de la convivencia del curso, que en ambos casos apunta a una mejora.

Así, reportan que han captado el sentido esencial del trabajo realizado, comprendiendo que este se orienta a conocer en mayor profundidad al compañero, generando de esta forma una mayor conciencia entre ambos y por supuesto, en relación al grupo curso, ejemplo de esto es que uno de ellos dice; *“este tiempo sirvió para conocernos más”*.

Del mismo modo, insisten en destacar los beneficios que logran observar de este tipo de actividades, y entre ellos dan mucha importancia al poder conocer en cierta medida lo que el compañero conoce de de ellos; *“eso me doy cuenta que conozco a mis compañeros mas que antes con los ejercicios de orientación”*.

Por último, en esta fase final de la intervención, y por lo dicho anteriormente, se podría decir que se logró instaurar una convivencia saludable; respetuosa y directa, conciente y responsable.

A modo de obtener una perspectiva más profunda acerca del proceso de darse cuenta vivenciado a lo largo del proceso investigativo, se realizó una discusión grupal donde participaron seis personas pertenecientes al grupo curso, quienes manifestaron su experiencia, lo que contribuye a conocer de manera verbal cómo estos estudiantes manifiestan su proceso de darse cuenta, lo que prácticamente no se logró cuando se

desarrollaban las actividades con todos los estudiantes presentes, ya que había una gran resistencia a expresarse en público.

Ellos verbalizan que las actividades en general permiten la posibilidad de conocer más a las otras personas con quien conviven a diario en la sala de clases y por supuesto otorga la posibilidad de reconocerse mejor a sí mismos. Además definen la experiencia como interesante y de agrado, lo que se observa como positivo, en tanto que al menos para estas personas, la intervención fue percibida como beneficioso para sí mismos y el curso.

1.4 “Potenciar la creatividad en los estudiantes en función de una mejoría de su convivencia escolar”

Para poder evaluar si este objetivo se cumplió o no, primero es necesario revisar si los estudiantes lograron darse cuenta de su convivencia escolar al interior de su sala de clases, lo cual requería que se sensibilizaran respecto de su mundo interno y externo, como también del ámbito de la fantasía.

En este sentido es posible advertir que sí hubo un logro, el cual queda manifiesto en sus registros y en las interpretaciones que se hicieron de cada una de las sesiones, así como también de los objetivos específicos dos y tres, que tenían que ver con esta primera etapa del proceso de darse cuenta de la convivencia escolar.

Por tanto, si se cuenta con eso, lo que se verá ahora es si alcanzaron mediante el ejercicio de darse cuenta, además de la sensibilización, la creatividad.

Se plantea la creatividad como una habilidad fundamental para la mejoría de la convivencia escolar, en tanto que una vez que se ha integrado el darse cuenta de ésta, es decir, de la experiencia de interactuar con los compañeros (interacción organismo-ambiente) en su sala de clases, se abre paso a la generación de nuevos mecanismos de respuesta que puedan contribuir a una convivencia escolar sana.

Independientemente del estado de la convivencia escolar que tenían antes de la intervención del darse cuenta, lo que importa en esta investigación es que mediante ésta los alumnos puedan experimentar una cierta mejoría en su convivir.

El parámetro o criterio que se ha establecido en este estudio para determinar si hubo o no una mejoría en la convivencia escolar, es la interacción conciente e íntegra entre los alumnos y el ambiente, más específicamente, entre cada uno de ellos y el (los) compañero(s), ya que cada uno es para el otro un elemento más del ambiente, o sea, una parte constitutiva del ambiente o en este caso, de la sala de clases. Siendo a su vez esto, lo que llamamos convivencia escolar sana o saludable.

Como se decía anteriormente, la creatividad sería el producto del darse cuenta de la convivencia escolar, pues de este se deriva la sensibilización, y con eso surgiría también la creatividad.

En este sentido, algunos alumnos referían en el grupo de discusión posterior a la intervención, que consiguieron darse cuenta de lo que les pasa, es decir, estar más concientes de sus experiencias, aprender a relajarse, a descubrir las sensaciones y emociones que había detrás de un malestar físico.

Todos estos avances dan cuenta de que sí alcanzaron sensibilizarse.

Resulta importante además que manifiestan que con el darse cuenta pudieron conocerse más a sí mismos, sus aptitudes e incluso poder expresarlas, y relacionan esto con haber aprendido a quitarle gravedad a las cosas pequeñas.

A simple vista esto no parece tener sentido, pero si ellos rescatan este aprendizaje y lo asocian al darse cuenta, podrían querer decir que al estar más atentos a sí mismos, esto les permitiría darse cuenta de que ciertas cosas que parecen graves, no son siempre así. Y logran además, llegar a la conclusión de que enfrentar las cosas de manera menos compleja tiene implicancias positivas en la salud.

Refieren; *“al darme cuenta de mis actos puedo hacerme más conciente de mi misma a veces”*, *“es tratar de tomar las cosas de manera más liviana”*.

Así también, comprenden que al estar más concientes de sí mismos, no solo se hace posible diferenciar la gravedad de una cierta problemática, sino que además permite tener una determinada actitud frente a tal problema o situación.

Ellos dicen que se trata de tomar las cosas de un modo más ‘liviano’, en relación a esto de quitarle gravedad a las cosas, lo cual es precisamente un descubrimiento personal y a partir de la experiencia con las actividades del taller, y es de considerar

importante ya que es un primer acercamiento a la integración de la idea de que cada persona elige ser y actuar de una determinada forma, y que no es una cuestión de azar.

En esta reflexión que hacen ya va quedando en evidencia cierta apertura mental que llevaría a desarrollar o fomentar la capacidad creativa en los estudiantes, lo que más aún se confirma con la frase que uno de ellos expone en relación a lo que se ha dado cuenta con estas actividades; *“siempre habrá nuevas cosas por descubrir”*.

Si se llevan estos cuestionamientos logrados por los estudiantes, al tema de su convivencia escolar, siempre basándose en lo que ellos expresan, resulta interesante desprender de ello la idea de que así como el darse cuenta permite diferenciar la gravedad de las cosas también permitiría diferenciar cosas de sí mismo que les gusta y otras que no, como les ocurrió en uno de los ejercicios en que debían recordar sus caras.

Esta capacidad de diferenciación les permitió del mismo modo darse cuenta de que; *“uno puede sacar todas las cosas buenas que le pasa a cada uno”*, y no solo eso, pues también hacen referencia a que cada uno puede hacer un aporte a la convivencia del curso, respecto de sus propias capacidades o habilidades sociales.

No obstante, para saber con qué o cuáles recursos cuenta cada uno, primero deben darse cuenta en la convivencia escolar, cosa que sienten lograda, y que demuestran que así es, pues de lo contrario difícilmente podrían llegar a estas conclusiones más elaboradas.

Los alumnos efectivamente demuestran haber podido ser y estar más concientes a las interacciones dadas entre ellos al interior de la sala de clases, y más aún, de las dificultades implícitas en su convivencia, las que tienen que ver principalmente con el hecho de expresarse con libertad, de acuerdo a sus propias necesidades.

De este modo es que una vez que logran el darse cuenta de sí mismos y del ambiente, así como de las interacciones entre ellos, los estudiantes logran percibir sus necesidades en relación a tal contacto, pero también se dan cuenta de que estas no siempre apuntan a una mejora en la convivencia.

Es por este motivo que se encuentran con que deben aprovechar este darse cuenta, esta sensibilidad y apretura mental, para ser lo suficientemente creativos para lograr satisfacer tales necesidades sin que esto implique perjudicar la convivencia del curso al interior de la sala de clases.

No obstante, el haber sido capaces de reconocer los estados de su organismo en la experiencia inmediata, y sus necesidades, permite también diferenciar las alternativas posibles de satisfacción, pudiendo optar a la más conveniente para sí mismos y el grupo curso. Esto es parte de lo que ya lograron, puesto que así como han podido diferenciar cosas de sí mismos y de los otros (como cosas gratas o ingratas, favorables o no favorables, entre otras), esto se trata de diferenciar de entre todo aquello que ofrece el ambiente, lo que es mejor para la satisfacción de la necesidad manifiesta por el organismo.

En otras palabras, los alumnos cuentan con las herramientas o habilidades necesarias para la detección clara de la figura o gestalt, que permite la autorregulación del

organismo. Esto mismo, hace referencia a la capacidad creativa, o como se dijo en el marco teórico, el ajuste creador.

Este avance es manifestado por ellos en el grupo de discusión posterior a la intervención, en que se refieren a una cierta mejoría de la convivencia escolar, afirmando que el ambiente está más 'liviano' en la sala de clases pues ya no hay tantas peleas, que el taller sirvió como apoyo a la integración del curso considerando que ninguno se conoce de antes pues son un primero medio y vienen todos de distintos colegios, y que el taller sirvió para orientar al curso y apoyarlo en los problemas relacionales que tenían.

Queda además confirmado en tanto que en esta instancia se les solicita que se expresen mutuamente las virtudes que encuentran el uno del otro, lo cual no parece ser una dificultad, ya que llegaron incluso a expresar cambios positivos en la percepción que uno tiene del otro, manteniendo una mirada mutua aparentemente directa y afectuosa.

1.5 “Fomentar la responsabilidad en los estudiantes para la creación de una convivencia escolar sana”

Como se decía en la interpretación del cuarto objetivo, la práctica del darse cuenta ayudaría a desarrollar y fomentar habilidades como la sensibilización y la creatividad.

Del mismo modo es como la creatividad propiciaría el desarrollo de la responsabilidad, en tanto que con la primera se hace posible la generación de nuevas estrategias de acción para la satisfacción de las necesidades, y con la segunda, es decir, la responsabilidad, permitiría a la persona elegir de entre las alternativas posibles de acción, la más adecuada para la autorregulación del organismo.

Como diría G. Yontef (1995, Proceso y diálogo, p.139); “Una persona que muestra interacción creativa asume la responsabilidad del equilibrio ecológico entre sí misma y el entorno”. De esto, se puede inferir que la acción responsable implicaría el contacto entre el organismo y el ambiente, lo cual ya estaría implicado en la acción creativa que permite al organismo reconocer en el ambiente distintas figuras que podrían satisfacer la necesidad reconocida en sí mismo mediante el darse cuenta.

Es por esta razón que los alumnos para llegar a esta reflexión considerarían previamente la importancia de interactuar con más personas del curso, ir dejando de lado la vergüenza, controlar emociones y hablar con mayor ‘soltura’. Todo en el ámbito del contacto e interacción con los otros.

Esto resulta además de gran importancia, ya que apunta a una mayor cercanía entre los alumnos, lo que es un aporte al desarrollo de la responsabilidad en la interacción consciente e íntegra -como hemos definido la convivencia escolar saludable-.

Así, el reconocimiento de ser parte de un todo, implica darse cuenta de que es posible construir, crear o generar una convivencia escolar sana, individual y colectivamente,

en que no solo se toma en cuenta el bienestar propio, sino el de todo el grupo implicado en la convivencia. En este caso, de la convivencia escolar entre los alumnos dentro de la sala de clases.

Es en base a esto que los alumnos refieren que es necesario para lograr tal objetivo, tener la disponibilidad de conocerse más los unos a los otros, y entregar cada uno su mejor aporte en la convivencia.

El darse cuenta toma en este punto su mayor sentido, en relación a la creación de una convivencia escolar sana, ya que, tanto en la interacción con un otro o con un grupo de personas, surgen ciertos desencuentros que dificultan la tarea del organismo de alcanzar su equilibrio, o el equilibrio en el contacto organismo-ambiente.

En este sentido es importante que la persona actúe responsablemente o se haga cargo de su propio conflicto relacionado con el otro o con los otros, o de la situación misma. Así, si la persona está conciente de la experiencia inmediata, de lo que le ocurre 'aquí y ahora', habría de percibir la necesidad que siente con tal situación y reconocer en el ambiente aquello que podría satisfacer aquella necesidad, a modo tal de superar el conflicto interno.

Es claro que ante una situación conflictiva, las sensaciones, emociones y fantasías presentes no sean de carácter agradable, es probable que surja malestar, rabia y pensamientos vengativos. Por tanto, la necesidad tendría que ver con atender a tales sensaciones del mundo interno y externo, actuando de acuerdo a ellos. Así, la reacción o respuesta que la persona podría tener hacia el ambiente sería molesta,

rabiosa y vengativa. No obstante, esto no contribuiría a una convivencia saludable, como se esperaría que ocurriese.

Es por esto que mediante los ejercicios realizados con los estudiantes, se intentó que ellos pudieran reconocer en sí mismos el motivo de tales sensaciones ‘ingratas’. Si bien estas podrían ser el resultado de un estímulo externo, el por qué del organismo, de responder de tal modo a ese estímulo es de carácter personal.

La perspectiva de la gestalt establece que “la persona que se da cuenta, sabe qué hace, cómo lo hace, sabe que tiene alternativas y elige ser como es” (Yontef, 1995, Proceso y diálogo, p.135).

Respecto a esto, los alumnos comentan que esto lo han puesto a prueba en su actuar cotidiano, por ejemplo, que al reflexionar sobre sí mismos e empiezan a dar cuenta de lo bueno y lo malo, o que se dan un tiempo para pensar las cosas antes de actuar; esto es actuar responsablemente en beneficio de una convivencia escolar saludable.

Otra muestra es cuando dicen que darse cuenta es tratar de tomar las cosas de manera más liviana.

Esto indica que ellos habrían logrado comprender el darse cuenta no solo como algo que beneficia su propio desarrollo, sino que podría aportar al desarrollo a nivel grupal, lo cual es de gran relevancia ya no existe lo uno sin lo otro. Tal como se decía en el marco teórico, acerca de que la experiencia humana es por esencia una interrelación entre organismo-ambiente.

Cabe destacar que tal comprensión de los alumnos no fue obtenida mediante un taller teórico en que se puedan traspasar estos conocimientos directamente, con lo cual ellos pudieran posteriormente repetirlos, no, tal comprensión es lograda por ellos a partir de la propia experiencia del taller, mediante actividades dinámicas donde el objetivo transversal era que llegaran a darse cuenta en la convivencia escolar, lo cual al parecer habría sido alcanzado por ellos.

En el grupo de discusión posterior al taller, los alumnos representantes del curso demuestran haber comprendido el sentido del actuar responsable mediante un diálogo que generan en torno a cómo actuar con uno de los compañeros que tiende a ser muy conflictivo. Ellos refieren que creen que este compañero suyo no sería conciente de lo que a ellos les ocurre con sus insultos.

Se podría inferir que tras esta creencia estaría implícita la afirmación de que el no estar concientes de lo que le sucede al otro, no es posible estar conciente de lo que le ocurre a uno mismo, y al ser así, tampoco es posible actuar de manera creativa y menos aún responsable.

Es por esto que, recurren a buscar en conjunto nuevas formas de actuar con él, las cuales propicien una convivencia saludable. Una de estas por ejemplo es ignorarlo, otra, decirle lo que a ellos les sucede con sus ofensas, apelando a un trato respetuoso, de manera de contribuir al despertar de su conciencia, o al darse cuenta.

Lo rescatable de estas estrategias es que, por un lado intentan actuar creativa y responsablemente haciéndose cargo del conflicto, a partir de reconocer la propia

necesidad implícita. Y por otro lado que comienzan a involucrarse de tal modo que demuestran sentirse parte de un todo, haciendo de una necesidad propia una necesidad grupal y proceden a crear en definitiva una convivencia escolar sana.

2. Discusión final

A partir de la información recogida a través de los grupos de discusión, cuestionario, diario del alumno (relatos escritos de los estudiantes) y diario del investigador, es que se intenta responder a la pregunta de investigación; **¿el proceso de darse cuenta de la convivencia escolar, podría mejorarla?**

Para llegar a este momento final del estudio, se ha requerido previamente responder cada uno de los cinco objetivos específicos planteados, los cuales representan a su vez -a grandes rasgos-, las etapas del proceso de darse cuenta que vivenciaron los estudiantes, en que cada una constaba de un objetivo específico.

La suma de estos objetivos representa el objetivo general; **conocer a través de los relatos de los estudiantes, la convivencia escolar percibida por ellos antes, durante y después del proceso de darse cuenta que vivenciaron, y observar si se obtiene una mejoraría de la misma.**

De este mismo modo es que mediante la respuesta a este objetivo, se respondería la pregunta de investigación antes mencionada.

En relación a descubrir la percepción de los estudiantes respecto de su convivencia escolar en la sala de clases, esto se logró a partir del significado que ellos dan a ésta, para lo cual emiten y la asocian con valores como la confianza mutua y el respeto.

En términos más concretos la reconocen como la interrelación entre los compañeros de curso, del liceo, entre estudiantes de un liceo y otro, y entre establecimientos educativos.

Luego ven aspectos influyentes como el entorno (limpieza y ruidos, entre otros), ya en este punto se observa cómo ellos para obtener una definición o comprensión de la convivencia escolar, recurren a su propia experiencia de convivencia como curso. Toman en cuenta el conocerse mutuamente, siendo un aspecto que ven como algo escaso entre ellos.

Del mismo modo, es como van hilando cada vez más fino y se cuestionan por sus propios modos de relacionarse con el compañero, descubriendo lo particular de cada uno, y percibiendo que hay afinidades entre algunos de ellos y por qué se dan.

Desde una perspectiva distinta, los resultados obtenidos se relacionan con la etapa que enfrentan los estudiantes, quienes cursan primer año de enseñanza media, lo que indica que, en la mayor parte de los casos no existía relaciones afectivas previas al contexto académico, y es precisamente bajo este argumento que se visualiza la intervención realizada como un aporte al proceso de interacción y de la toma de conciencia por parte de los estudiantes acerca de cómo están experimentando la convivencia como grupo curso, y de reconocerse como parte activa e íntegra de la

misma, hasta lograr una mejoría en esta que podría extenderse al ámbito de las relaciones humanas en cualquier contexto social.

“Una comprensión holística del hombre incluye el funcionamiento de su cuerpo físico, emociones, pensamiento y sus expresiones sociales en un marco unificado” (Latner, 1972, p.15).

Pasando al proceso de darse cuenta, es posible evaluar si efectivamente los alumnos lograron mayor conciencia respecto de sus interacciones en la sala de clases.

En tal sentido, lo que mayormente recuerdan al cerrar los ojos, son las ubicaciones de puesto de los demás compañeros, pero no están tan concientes o no conocen mayormente los elementos de la sala ni los rostros de sus compañeros. También logran darse cuenta de que en sus interacciones no hay mayor confianza, lo que generaría sentimientos y emociones principalmente de incomodidad en la convivencia del curso, y además de lo que significa cada uno para el resto de los compañeros.

El darse cuenta de todo esto indica que lograron mayor conciencia de sus interacciones y todo lo implicado en ellas, ya que lograron descubrir nuevas cosas.

En relación a descubrir cómo vivenciaron el proceso de darse cuenta de la convivencia escolar, se rescata que ellos fueron logrando gradualmente el darse cuenta de modo integral, comenzando por darse cuenta de cosas más evidentes en cuanto a sensación, y llegando a reconocer cuestiones de sí mismos cada vez más sutiles.

Otro aspecto a considerar en este proceso que ellos experimentaron, es que el darse cuenta fue trascendiendo desde el sí mismo hacia los otros o el ambiente, logrando ser cada vez más concientes de la experiencia del contacto, y descubriendo la esencial relación entre el organismo y el ambiente.

Respecto a potenciar la creatividad en ellos para una mejoría de su convivencia escolar, los alumnos demostraron mediante sus relatos escritos que sí lograron ser más creativos en sus interacciones, en tanto que al integrar el ejercicio de darse cuenta, se fueron sensibilizando cada vez más en relación a sus sensaciones, emociones y fantasías, y dándose cuenta asimismo de sus necesidades.

De tal modo es que se les amplió la conciencia percibiendo en el ambiente mayores alternativas para la satisfacción y equilibrio del organismo.

También lograron mediante esto, reconocer entre tales alternativas aquellas que podrían llevar a mejorar la convivencia escolar con sus compañeros en la sala de clases.

Al evaluar si se logró fomentar la responsabilidad en los estudiantes para la creación de una convivencia escolar sana, se deduce que si se logró en la medida que ellos pudieron reconocerse como parte íntegra del grupo curso, y a reconocer en la experiencia inmediata la relación entre sí mismos y el ambiente, llegando a optar por ejercer acciones en beneficio de la convivencia escolar, lo que fue posible por el desarrollo de la creatividad mediante el darse cuenta.

Continuando en la exploración de los alumnos, es posible admitir que se ha visto beneficiado el auto-conocimiento en cada uno de ellos, en la medida que han experimentado tanto el reconocimiento de las propias dinámicas de interacción al interior del aula, como la propia influencia sobre el resto de los compañeros.

Al hacer este auto-descubrimiento se posibilita en ellos un actuar más responsable y menos impulsivo, tal como ellos afirman. Desde ya se comienzan a observar aspectos que hablan de una actitud saludable al manifestarse un contacto real de la persona misma y el ambiente.

Es decir, se hicieron concientes de que la necesidad propia de alcanzar un buen convivir no es solo de ellos individualmente, sino del grupo curso, percibiendo además ciertos elementos distractores o perjudiciales que dificultan la satisfacción respectiva, pero construyendo además en conjunto nuevas formas de atender a tales elementos, por el bien común.

Por último, como se ha explicado ya en qué consiste esta mejora de la convivencia escolar, ésta tiene que ver con que los estudiantes logren ejercer una Convivencia Escolar sana, apelando mediante esto a una interacción conciente e íntegra entre ellos y el ambiente. Este último, en el caso de este estudio corresponde a la sala de clases.

Y al revisar el logro de cada uno de los objetivos planteados se puede inferir que los estudiantes que vivenciaron el taller de darse cuenta sí lograron una interacción conciente e íntegra entre ellos, o entre cada uno de ellos y el ambiente.

En base a esto, y junto a los resultados de la intervención (obtenidos mayoritariamente de sus propios relatos; antes, durante y después de la intervención), se podría deducir que al menos durante y después de la intervención -hasta lo que se pudo observar de su convivencia- los alumnos ejercieron una convivencia escolar sana, en la medida de hacerse cargo de sus necesidades creativa y responsablemente.

En conclusión, se podría afirmar, a fin de responder a la pregunta de investigación, que el proceso de darse cuenta de la convivencia escolar, sí podría mejorarla.

3. Aportes de la investigación

Esta investigación podría ser un aporte, en el sentido de que la información aquí recopilada y analizada, podría utilizarse como un diagnóstico de la situación actual de este curso en particular y como base para dar curso a una labor que refuerce cada una de las áreas del “darse cuenta”, ya que mediante la intervención, si bien se dio inicio a un proceso de apertura de conciencia en relación a cada uno de los factores asociados a la convivencia escolar -donde resultó exitosa la labor de indagar y profundizar el darse cuenta del mundo interno, del mundo externo y también de la fantasía en los estudiantes-, no es posible afirmar que fuese interiorizado de tal modo que puedan integrarlo a sus vidas en cualquier contexto.

No obstante, sí pudo observarse que los resultados fueron los esperados de acuerdo al tiempo de desarrollo del proceso investigativo.

Se cree que al dar continuidad a esta labor, desde las bases ya cimentadas por el trabajo ejecutado mediante la presente tesis, podrían generarse resultados mas sólidos y duraderos que aportarían en beneficio tanto de una convivencia saludable en el aula, como a personas que son capaces de generar interacciones saludables, contribuyendo de este modo a un beneficio de carácter social.

Es también un aporte técnico y de relevancia práctica en tanto que puede utilizarse como manual de capacitación y de entrega de instrumentos y nociones para la intervención en el quehacer de psicólogos, profesores, asistentes sociales, para trabajo comunitario y programas de convivencia escolar. Esto, en tanto que fue desarrollado mediante la metodología de investigación acción, lo que proporciona la posibilidad de mejorar la técnica mediante la acción de acuerdo a las necesidades y requerimientos del lugar en que se ejecute.

Desde una perspectiva diferente, mediante la labor investigativa desarrollada en el presente trabajo fue posible comprobar que en el contexto académico es posible realizar un trabajo que por lo general es aplicado en la clínica psicológica. Lo que refiere puntualmente a que la técnica escogida del “darse cuenta”, que usualmente es empleada en la psicoterapia clínica (individual y grupal), excluyéndose en cierta medida de la psicología educacional o el trabajo que amerita tal contexto.

De este modo se comprende que en cierta medida se ha abierto un espacio a las técnicas clínicas, en el trabajo grupal educativo.

4. Preguntas de investigación que surgen a partir de las conclusiones

Todas estas conclusiones, llevan a formular diversas interrogantes, preguntas interesantes a nivel teórico que quedan abiertas en este estudio y que podrían motivar la realización de otras investigaciones que enriquezcan el tema de la convivencia escolar y su mejoramiento, lo que parece tan importante en la sociedad actual a nivel nacional y mundial.

Una de las principales motivaciones que llevó a las investigadoras a realizar este estudio, es la relevancia percibida en las relaciones sociales, más aún en aquellas que se dan en los adolescentes, quienes se encuentran precisamente en un período de ampliación de sus relaciones y vínculos, en que trasladan sus espacios relacionales del hogar a la escuela y hacia otros contextos.

Se estima conveniente y hasta necesario entregar un aporte en este sentido, y un aporte de carácter práctico que permita implementar tecnología accesible a los grupos. Y no solo a grupos institucionales como aquellos dados en la escuela, sino también a cualquiera de los que pretenden mejorar las condiciones sociales, y considerar para esto los aportes que puede hacer la psicología.

A partir de tal intencionalidad es que se plantean las siguientes interrogantes; ¿En qué medida los estudiantes están concientes de la importancia del “darse cuenta” en el

desarrollo integral de las personas?, ¿se trata acaso de algo instaurado en la educación o en los hogares?

Si mediante este estudio se evidencia la importancia de estar más concientes de la experiencia inmediata, se podría inferir que no solo podría esto ser de utilidad en el contexto educativo sino en cualquier ámbito personal y social.

Quizá la idea de implementar esto en la sociedad tenga su fundamento precisamente en comenzar por los jóvenes, pero también será indispensable que ellos tomen la inmensa tarea de llevar estos aprendizajes hasta sus hogares. ¿Se debe apelar entonces a un cambio de paradigma en que no son los padres quienes instruyen al hijo, sino que al revés?, ó ¿se trata de intencionar el trabajo conjunto?, esto suena muy complejo pues también son parte de la cultura e identidad social actual, las relaciones jerárquicas o verticales en que el poder está presente y en donde los jóvenes pareciera que quedaran por debajo de este poder que es más bien patriarcal.

Esto lleva a cuestionar el rol tanto de los padres como de los profesores.

Si se quiere precisar en la convivencia escolar se preguntaría entonces ¿Cuál es el rol de los padres y los profesores en el tipo de vínculos que los jóvenes generan en la escuela?, ¿de qué manera los establecimientos educativos responden a lo que plantea el ministerio de educación en el ámbito de la convivencia escolar?

Considerando lo importante que ha sido para los estudiantes con que se trabajó en este estudio, el darse cuenta, ¿cómo lograr que lo integren de modo que lo lleven hasta sus hogares y a los diversos ámbitos en que se mueven?

En fin, como es posible observar, se trata de una tarea con muchas aristas, de la cual no solo debieran hacerse cargo los profesionales de las ciencias sociales, sino cualquier persona con la intención de aportar al bienestar integral de las personas y la sociedad. Se trata de que cada persona pueda sentirse parte de un grupo, de la sociedad, del mundo, y pueda hacerse cargo de las necesidades individuales y colectivas con creatividad y responsabilidad.

X- BIBLIOGRAFÍA

Castanedo C., (2002). *Terapia Gestalt, Enfoque centrado en el aquí y ahora*: Barcelona, España: Herder.

Cayunao M. & Mundy D. (2008). *Investigación acerca del darse cuenta producto de los ejercicios de bioenergetica*. Tesis para optar a título profesional de psicólogo, Facultad de ciencias sociales, Universidad Internacional SEK, Santiago, Chile.

Centro de Estudios y Acción, Fundación Laura Rodríguez, Chile, (2006), *Informe Construcción de una Cultura No Violenta en el Liceo B72 de Estación Central*.

Flick U., (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*: Morata, La Coruña; Fundación Paideia Galiza.

Hernández R., Fernández C, Baptista P., (2003). *Metodología de la investigación*: McGraw Hill México D. F.

Latner J., (1972). *Fundamentos de la gestalt*: Cuatro vientos, Santiago, Chile.

Latorre A., (2004), *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*, GRAÓ, Madrid.

Marti E., Onrubia J., Fierro A., García-Milà M., De Gispert I., (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*: Editorial Barcelona, España: Ire/Horsori.

Mella O., (2003), *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación*: Primus, Santiago de Chile

Chile, Ministerio de Educación, MINEDUC, (2003). *¿Cómo trabajar los objetivos fundamentales transversales en el aula?*

Chile, V región, Ministerio de Educación, MINEDUC, (2004). Comunicaciones SECREDOC, *Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Ciudadana*.

Chile, Ministerio de Educación, MINEDUC, (2005), 2ª Ed.; *Metodologías para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar*.

Muñoz F., (2006), *Análisis de una intervención psicosocial en el sistema educacional a partir de la experiencia de investigación acción “Construcción de una cultura no violenta en el Liceo comercial B-72 de la comuna de Estación Central”*. Tesis para optar a título profesional de psicólogo, escuela de psicología, Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS, Santiago, Chile.

Naranjo C., (2007), *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, Cuarto Propio, Santiago de Chile.

Pérez Serrano G., (1998), *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*, La Muralla, Madrid, España.

Polster E. y Polster M., (1973), *Terapia Gestáltica perfiles de teoría y practica*: Amorrortu.

Robine J. M., (1997), *Contacto y relación en psicoterapia*: Cuatro vientos, Santiago de Chile.

Rodríguez, Gil y García, (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*: Aljibe, Málaga España.

Santa Cruz S. (2004). *Aproximación al diagnostico desde la psicoterapia gestalt*. Tesis para optar a titulo profesional de psicólogo, Facultad de ciencias sociales, Universidad Internacional SEK, Santiago, Chile.

Stevens J., (1976), *El darse cuenta: sentir, imaginar, vivenciar*: Cuatro Vientos, Santiago de Chile.

Yontef G., (1995), *Proceso y Dialogo*, Cuatro Vientos, Santiago de Chile.

Zinker J., (2003), *El proceso creativo en la terapia gestáltica*: Paidós, México.

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

I-	TALLER DE DARSE CUENTA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	225
1.	Cronograma de actividades	225
2.	Programa de actividades	226
II-	TRANSCRIPCIÓN DIARIO DEL INVESTIGADOR	241
1.	Primera sesión	241
2.	Segunda sesión	243
3.	Tercera sesión	246
4.	Cuarta sesión	248
5.	Quinta sesión	251
6.	Sexta sesión	253
7.	Cierre del taller	255
III-	TRANSCRIPCIÓN DIARIO DEL ALUMNO	257
1.	Primera sesión	257
2.	Segunda sesión	275
3.	Tercera sesión	293
4.	Cuarta sesión	299
5.	Quinta sesión	307

6.	Sexta sesión	315
IV - MATRIZ DE CONTRASTE		323
1-	PRIMERA SESIÓN	323
2-	SEGUNDA SESIÓN	342
3-	TERCERA SESIÓN	362
4-	CUARTA SESIÓN	370
5-	QUINTA SESIÓN	382
6-	SEXTA SESIÓN	397
V- TRANSCRIPCIONES DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN		410
1.	Grupo de discusión previo a las actividades del taller	410
2.	Cuestionario - Grupo de discusión post	447
VI- ANEXOS NO INCORPORADOS EN EL ANALISIS DE LA INFORMACION		456
1-	Experiencia con los apoderados	458
2-	Relatos de los apoderados	460
3-	Sesión de cierre	464

I- TALLER DE DARSE CUENTA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1. Cronograma de actividades

Cada sesión tuvo una duración aproximada de 90 minutos. La regularidad de las sesiones estuvo determinada según las condiciones dadas en el liceo.

La hora curricular en que se realizaron las actividades del taller correspondió siempre a la de la asignatura de consejo de curso, donde estuvo presente el profesor jefe, en algunas de ellas, como observador no participante.

ACTIVIDADES	MAYO					JUNIO				
	s. 1	s.2	s.3	s.4	s.5	s. 1	s.2	s.3	s.4	s.5
Primera sesión			Lun 12							
Segunda sesión				Lun 19						
Tercera sesión					Lun 26					
Cuarta sesión					Vie 30					
Quinta sesión							Lun 09			
Sexta sesión									Vier 27	
Cierre										Lun 30

2. Programa de actividades

PRIMERA SESIÓN

Trabajo sensorial

Objetivo

- Introducir a los estudiantes a la exploración sensorial.
- Agudizar los sentidos
- Indagar en el darse cuenta de lo que logra ser percibido y lo que queda fuera de este darse cuenta.

Descripción

- Trabajo individual
- Discusión grupal

Consigna

Con los ojos cerrados, percibir sonidos, recordar elementos de la sala de clases, luego contrastarlo con lo que se observa. (¿Cuánto logró recordar?)

Reconocer sensaciones corporales, mediante los órganos de los sentidos (recorriendo las partes del cuerpo). Reconocer la fantasía; divagaciones, pensamientos, comentarios internos, mientras se realizan los ejercicios.

Actividad física

Objetivo

- Fomentar el darse cuenta a nivel sensorial del estado corporal
- Generar un estado consciente de la tonalidad muscular del momento
- Indagar en la fantasía que surge al explorar estas sensaciones.

Descripción

- Trabajo individual
- Discusión grupal

Consigna

Centrar la atención sobre el cuerpo y las sensaciones físicas.

Si nota alguna tensión corporal, exagere ahora ligeramente esta actividad y dése cuenta de cuales músculos usa y cómo se siente mientras hace esto...ahora hágase responsable de esta actividad muscular y sus consecuencias. Toda su tensión muscular es producida por usted y mucha de su incomodidad física es un resultado de esto. Tómese unos minutos y dése cuenta de sus actividades físicas y hágase responsable de lo que está haciendo.

Darse cuenta de la cara

Objetivo

- Generar una alternativa de auto-conocimiento
- Indagar en la percepción sensorial registrada en el momento.
- Indagar en la fantasía que surge al explorar estas sensaciones.

Descripción

- Trabajo individual
- Discusión grupal

Consigna

Centrar la atención sobre el cuerpo y las sensaciones físicas.

Cierre los ojos...busque una posición cómoda...y tome conciencia de su cara...tome conciencia de las sensaciones que provienen de las diferentes zonas de su cara... ¿dónde siente tensión o rigidez?... ¿qué partes de la cara puede sentir claramente?... ¿y que partes siente muy vagamente o no siente en absoluto?...note que parte de su cara emerge con mayor fuerza dentro de su darse cuenta,...y dirija su atención a esa parte de la cara. Si esa parte de su cara pudiera hablarle en voz baja, ¿qué diría?...imagine ahora que usted se convierte en esa parte de la cara e identifíquese con lo que expresa esa parte de su cara. Siendo esa parte de su cara ¿qué dice

usted?...entreguese totalmente a la experiencia de ser esa parte de su cara... ¿cómo es su vida?... ¿y que hace usted?... ¿cómo se siente y que está tratando de expresar?...

SEGUNDA SESIÓN

Dialogo de las manos

Objetivo

- Profundizar el auto-conocimiento a nivel corporal
- Descubrir mecanismos de comunicación interna.
- Indagar en la percepción sensorial localizada y la fantasía asociada.

Descripción

- Trabajo individual
- Discusión grupal

Consigna:

Centrar la atención en las manos generando una discusión entre ellas. Junte sus manos sobre el regazo de cualquier modo que le resulte cómodo. Fije su atención sobre sus manos... tome contacto con sus manos...tome conciencia de las sensaciones

que le llegan de sus manos... ¿Cuál es la relación física entre sus manos?, ¿interactúan de algún modo entre ellas? Deje que sus manos comiencen a moverse un poco, como si estuvieran interactuando o manteniendo una conversación silenciosa... ¿cómo se mueven sus manos y como se sienten?...

Ahora ponga palabras a esa conversación silenciosa. Imagine que usted se convierte en su mano derecha y que le habla silenciosamente a su mano izquierda... como mano derecha, ¿qué le dice la mano izquierda?, ¿cómo se siente siendo la mano derecha?, ¿en que se diferencia la mano izquierda?, dígale a la mano izquierda en que se diferencian. Identifíquese ahora con una mano luego con la otra. Como se siente siendo mano izquierda y en que se diferencia de la otra mano... ¿qué dice como mano izquierda y que le responde a la mano derecha?, ¿qué sucede entre ustedes dos?

Cambie de una mano a otra cuando lo desee.

Memoria visual

Objetivo

- Fortalecer el reconocimiento del otro.
- Indagar el darse cuenta de lo que escapa a la memoria en relación al ambiente.
- Indagar en la percepción sensorial y la fantasía en función del ambiente.

Descripción

- Trabajo en pareja
- Discusión grupal

Consigna

Cierre los ojos y retírese dentro de su cuerpo...tome nuevamente contacto con lo que sucede debajo de su piel y note que sucede cuando enfoca su atención sobre esas sensaciones en su cuerpo...Póngase realmente en contacto con su existencia física...mantenga sus ojos cerrados y visualice el rostro de su compañero, ¿cuán completamente puede hacer esto?¿qué rasgos le son claros en su imaginación y que rasgos le son confusos o están ausentes?...¿puede evocar la forma de su nariz, el color de sus ojos , la textura de su piel, etc.? Dése cuenta de dónde su imagen es distinta y donde es incompleta o difusa. ¿Cuáles partes le son difíciles o imposibles de visualizar?...Dése cuenta de que gran cantidad de lo que escapó de su memoria, debe haber escapado también de su darse cuenta...

Abra sus ojos y cuenten el uno al otro que es lo que ven, no lo que imaginan o suponen, sino aquello de lo que realmente se dan cuenta, ahora, que miran el rostro de su compañero. No recaigan en su memoria, en lo que vieron, y no expliquen por qué vieron eso ni se disculpen por verlo. Solo digan de qué se dan cuenta ahora, y entreguen todos los detalles.

TERCERA SESIÓN

Escucharse la voz

Objetivo:

- Fortalecer el reconocimiento personal y del otro.
- Indagar el darse cuenta de cómo es transmitido el mensaje verbal propio y del compañero.
- Reforzar el trabajo de percepción y reconocimiento sensorio-motor.

Descripción

- Trabajo en pareja
- Discusión grupal

Consigna

Forme pareja con alguien con quien le gustaría estar y conocer mejor...Cierre los ojos ahora y siéntense juntos. La intención es no utilizar la visión de modo que estén obligados a usar otros sentidos. Mantengan los ojos cerrados. En silencio tomen contacto con la experiencia de tener los ojos cerrados. Noten que sienten físicamente y noten cualquier imagen o fantasía que aparezca...

Cuenten al compañero acerca de la experiencia de tener los ojos cerrados, y mientras hacen esto dirijan su atención sobre su propia voz y la de su compañero. Centren su

atención en las voces (propia y del compañero) y de lo que expresa la voz en sí. Vean si pueden prestar atención a las palabras del otro como si hablara un idioma extranjero que no entienden, de modo que la única manera de entender el mensaje es atendiendo el énfasis, el tono, las vacilaciones, etc.

Cada uno exprese lo que notó respecto de su voz y de la de su compañero. Sea muy preciso acerca de lo que realmente notó en la voz, y además diga como se siente al respecto, su reacción ante ello y su impresión sobre lo que le parece.

CUARTA SESIÓN

Reflejando el cuerpo

Objetivo

- Fortalecer el reconocimiento de si mismo y del otro.
- Indagar el darse cuenta de lo exterior, lo que refleja el cuerpo.
- Centrar la conciencia en la expresión física de los participantes.

Descripción

- Trabajo en pareja
- Discusión grupal

Consigna

Forme pareja con alguien a quien no conoce bien, párense frente a frente en silencio, y mírense a los ojos frecuentemente...ahora quédense quietos, *¡no se muevan!* Emplee un minuto o dos en darse cuenta de su posición física y de la de su compañero.

Comience por usted. Tome conciencia de cómo está parado, cómo es la postura de su cuerpo, cómo se encuentra su cabeza, etc. Tome realmente conciencia de su posición física, ¿cómo se siente en esa posición? ¿de que manera expresa esta posición?, ¿cómo se siente usted ahora en esta situación?. Mire ahora la posición física de su compañero. Dése cuenta de cómo se para, cómo están ubicados sus brazos, de la inclinación de la cabeza, etc. ¿qué impresión tiene usted de lo que expresa su cuerpo respecto de él mismo y de cómo se siente?...

Ahora permanezcan inmóviles en esa posición y cuéntense de qué se dan cuenta acerca de su respectiva posición corporal. Identifíquese con el modo en el que sostiene su cuerpo y asuma la responsabilidad de lo que hace.

Ahora cuéntense de qué se dan cuenta acerca de la posición corporal de su compañero. Sea específico respecto de aquello de lo cual es conciente – que ve realmente- y exprese además sus conjeturas o impresiones respecto de la posición del compañero.

Reflejando movimientos

Objetivo

- Fortalecer el reconocimiento de si mismo y del otro.
- Indagar el darse cuenta de lo que se refleja a través del cuerpo.
- Indagar el darse cuenta de la fantasía o lo que se intenta reflejar al otro.
- Centrar la conciencia en la expresión física de los participantes.

Descripción

- Trabajo en pareja
- Discusión grupal

Consigna

En pareja. La persona más alta en cada pareja, refleje en silencio la posición física y los movimientos del más bajo. Mírense a los ojos mientras hacen esto. Un espejo refleja instantáneamente y con exactitud lo que está frente a él. Tome conciencia de todos los detalles de la posición de su compañero, y tome conciencia de cómo se siente mientras lo imita. ¿Cómo siente esa posición? ¿en que tipo de situación adoptaría esa postura? Y que sentiría en tal situación.

La persona mas baja tome conciencia de cómo se siente mientras ve reflejada su posición en la persona que lo está imitando. Note que hace usted cuando ve algún aspecto de la imitación de la postura que no le gusta, ¿cambia inmediatamente de

posición y la disimula?...si así procede, dése cuenta que usted está mas interesado en su apariencia –en mantener su imagen- que en tomar mas conciencia de usted mismo como realmente es. La próxima vez que note algo en la imitación de su postura que le guste, vea si puede darse mas cuenta de eso. En lugar de disimularlo continúe haciéndolo, o hasta exagerándolo, y descubra que expresa ese movimiento o postura suyos. Si usted convierte este experimento en solo juego pierde una verdadera oportunidad para tomar mayor conciencia de su postura y de lo que esta postura expresa...

Continúe ahora con este imitar, y al mismo tiempo, cuente a su compañero de qué es conciente mientras hace esto. Comunique todos los detalles de su darse cuenta de usted mismo y de su compañero...

Ahora cambien el rol e intercambien experiencias.

QUINTA SESIÓN

Proyección

Se realiza una relajación previa al ejercicio de fondo.

Objetivo

- Reconocer el darse cuenta de la propia actitud ante una situación de estrés.

- Promover el “hacerse cargo” de las respuestas que la persona genera hacia el ambiente.

Descripción

- Trabajo individual
- Discusión grupal

Consigna

Piense en una situación que le generara un disgusto en la sala de clases, con un compañero(a). Revise esa experiencia, tráigala al presente y rescate lo sucedido.

Como fue su reacción en ese momento y como lo recuerda ahora.

- Identificar situación de disgusto o desagrado.
- Como fue mi actitud
- Cuales fueron mis sensaciones y emociones
- Como enfrente la situación
- He sentido esa sensación en otra oportunidad /donde habré aprendido a reaccionar de esa manera.
- Logro hacerme cargo de mis sensaciones, emociones y actos.

SEXTA SESIÓN

Suposiciones

Objetivo

- Fortalecer el reconocimiento del otro.
- Conocer cuanto se sabe del compañero
- Indagar el darse cuenta de la fantasía en relación a lo que se percibe o supone del otro.

Descripción

- Trabajo en pareja
- Discusión grupal

Consigna

Mientras están frente a frente y se miran a los ojos, alternense diciéndose frases que comiencen con las palabras “yo supongo que tu...” no discutan estas suposiciones ni digan nada que no comience con esas palabras. Háganlo durante unos cuatro minutos. Si se siente trabado, diga simplemente “yo supongo que tu” una y otra vez hasta que le vengan a la mente otras palabras...

Ahora comuníquense qué experimentaron al hacer eso y cotejen sus suposiciones. ¿Qué descubrió usted respecto de sus suposiciones y de las de su compañero?, ¿hasta

que punto cada uno se daba cuenta de esas suposiciones y hasta que punto estaba equivocado respecto de las suposiciones de uno y otro? (5 min. De discusión)

Aprecio

Objetivo

- Fortalecer el reconocimiento de si mismo y del otro.
- Fortalecer el vínculo con el compañero.
- Reconocer y expresar verbalmente lo que se aprecia del compañero.
- Traer al plano consiente el sentimiento de lo que se aprecia del compañero.

Descripción

- Trabajo en pareja
- Discusión grupal

Consigna

Una de las suposiciones que a menudo hacemos es que los otros saben cuanto los apreciamos. Damos por seguro que ellos saben cuando estamos satisfechos, de modo que no nos molestamos en expresar nuestra aprobación directamente. Aún sabiendo que usted me aprecia, me agrada escuchar decírselo de vez en cuando. Ahora túrnense y declaren cuanto aprecian uno al otro.

Comience cada frase con “yo aprecio” y prosiga declarando su apreciación específicamente y con detalles. Recorra a ejemplos para asegurarse que su compañero entiende exactamente lo que aprecia de él. (5min). Si se traba, comience simplemente con la palabra “yo aprecio” y vea qué palabras se le ocurren a continuación...

Empleen ahora algún tiempo para comunicar la experiencia. Expresen lo que sintieron tanto al decir como al escuchar las declaraciones de aprecio y de qué se dieron cuenta al hacerlo.

II- TRANSCRIPCIÓN DIARIO DEL INVESTIGADOR

1. Primera sesión

* Se opta por integrar el primer ejercicio (Trabajo sensorial) con el segundo (actividad física), dado que ambos tienen como objetivo central, el darse cuenta de sensaciones, sentimientos y fantasía, en el aquí y ahora.

- PARTICIPACIÓN

Se observa que los estudiantes reflejan una buena disposición para participar de la actividad, esto a excepción de 4 jóvenes (varones), quienes sobresalen por sus risas, sin embargo no generan un obstáculo para la realización de los ejercicios.

- RESISTENCIAS FRENTE A LA PRUEBA

Al solicitarles cerrar los ojos, varios estudiantes se resisten, sin embargo luego de unos minutos todos logran cerrarlos.

Luego, en el ejercicio de Darse cuenta de la cara, es notable que logran cerrar los ojos con mayor facilidad (en relación al ejercicio anterior), el silencio se logra con mayor rapidez, lo que beneficia un ambiente más propicio para la actividad.

- RESPETO POR EL COMPAÑERO

Se les plantea en el primer encuentro (día de la presentación e información de las actividades a realizar, previo al primer grupo de discusión), que el respeto sería importante de mantener durante los ejercicios, esto tiene que ver con hacerse cargo de la propia experiencia y procesarla individualmente en aquellos ejercicios de práctica individual, es decir, si se presentan dificultades de concentración, no extender esto al compañero y ver de qué modo se puede lidiar con la tensión que genera la desconcentración.

En esta ocasión, hubo falta de respeto entre ellos, por parte de unos pocos, ya que aquellos que no podían controlar la risa miraban al compañero de puesto o a otros de manera de transmitirles la risa, siendo que muchos de ellos intentaban concentrarse en el ejercicio.

Inclusive, unos dos de ellos llegaron al extremo de tocar a sus compañeros, perturbándolos, aún cuando estaban en silencio, o intentando experimentar el ejercicio de darse cuenta.

- COMENTARIOS FINALES

Al finalizar ambos ejercicios de Darse cuenta, se intenta generar que los estudiantes puedan compartir mediante un relato sus experiencias, lo cual no se logra fácilmente, ya que solo responden a preguntas concretas, con respuestas muy vagas. No obstante,

al preguntarles si lograron realizar las actividades, la gran mayoría alza su mano en señal de asentimiento.

Solo una niña expresa que no le gustó realizar este tipo de actividad, se sentía incomoda, hubiese preferido no hacerlo. Se les pregunta a los demás estudiantes si alguien más tuvo este sentimiento, ante lo cual solo un joven expresa que al principio le fue algo difícil concentrarse, pero en el segundo fue más fácil.

En general no tuvieron la iniciativa de comentar sus experiencias, sino que fue necesario preguntarles directamente a algunos sobre qué les pasó, cómo se sintieron antes y después de los ejercicios, si lograron relajarse, etc.

2. Segunda sesión

- **PARTICIPACIÓN**

La mayoría de los alumnos participaron de las actividades, a excepción de unos pocos, específicamente; una niña que se dedica a rayar una hoja, un niño que sacaba hojas de su cuaderno luego de rayarlas, y otro que manipulaba un objeto. Hubo algunos que si bien se movían mucho en sus puestos o reían, intentaban hacer lo que se les indicaba.

Visualmente para nosotras (facilitadoras), en su mayoría los estudiante logran seguir las indicaciones, sin embargo hay estudiantes que parecieran no lograr seguir estas instrucciones, ante ello nuestra actitud es permitir el ritmo que ellos deseen o logren seguir, no obstante se les pide que sean concientes de su estado inclusive cuando este es de concentración.

- CONDUCTA GRUPAL ANTE LOS EJERCICIOS

Es evidente la risa que les surge ante la consigna o protocolo de los ejercicios, como manifestación de una cierta tensión producida por estos, previamente y durante los mismos.

Se observa que muchos logran utilizar la respiración como vía para la descarga de tales tensiones, llegando a concentrarse y vencer la risa o el deseo de moverse (signos corporales visibles).

* Importante considerar que la muestra de afecto por parte de las facilitadoras, como por ejemplo un leve masaje en espalda ó un apretón en el brazo o mano, durante el proceso de los ejercicios, tiene buena recepción por parte de ellos, y es evidente que ayuda a calmar su ansiedad.

En cuanto a la actitud de los estudiantes *durante* la realización de los ejercicios, se destaca el respeto reflejado en el silencio general, el cual permite un ambiente adecuado para lograr una mejor concentración.

- RESPETO POR EL COMPAÑERO

El concepto de respeto planteado a los alumnos parece ser extremista, pues va más allá del acto de agredir verbal o físicamente -que es lo que básicamente se entiende por respeto-. Este tipo de falta de respeto no se da entre ellos, pero aún se observan dificultades en la conservación del silencio, el no perturbar a otros y la escucha, lo cual podría estar asociado a la complicidad generada por el hecho de trabajar junto al compañero de asiento, es decir, con la persona que se tiene mayor cercanía en la sala de clases.

- COMENTARIOS FINALES

No hay mayor iniciativa para generar un diálogo reflexivo final, por parte de ninguno de los alumnos. Aunque luego de un lapso de silencio uno o dos de ellos intentan insinuar algo muy breve.

Se debe recurrir a las preguntas directas. Las respuestas develan temor a la expresión frente a los compañeros por el volumen bajo de voz y la actitud de vergüenza de quienes responden.

Quienes escuchan al compañero mantienen una actitud de indiferencia ó de interés ‘morbozo’, en el sentido de que reflejan curiosidad por oír la experiencia del otro, pero ante el relato responden con risas o murmullos.

A modo de incentivar el relato de las experiencias, se señala a ciertas personas para que lo hagan, ellos no se resisten, sin embargo parecen algo incómodos aunque no lo expresan de forma manifiesta, el relato resulta algo escueto.

3. Tercera sesión

- **PARTICIPACIÓN**

Pese a que había resistencias dada la hora (última de la jornada) y al cansancio que los alumnos reflejaban, cada uno participó logrando hacer silencio e intentando seguir el ejercicio, según lo observado. No obstante, había mucha ansiedad por terminar luego la actividad.

- CONDUCTA GRUPAL ANTE LOS EJERCICIOS

Los estudiantes se muestran muy inquietos, ya que nuestra llegada es inesperada para ellos, esto debido a un cambio en el horario el cual significó trasladar la hora de consejo de curso a la última hora, es decir los estudiantes deseaban terminar rápidamente el ejercicio para retirarse a sus casas.

No obstante lo anterior, ellos rápidamente siguieron las indicaciones para llevar a cabo el ejercicio. En un principio hubo murmullo, pero poco a poco se logró la calma y silencio apropiado.

En una segunda etapa del ejercicio se les indica compartir al compañero la experiencia poniendo atención a la voz, aquí varios de los alumnos parecen no haber comprendido la idea, lo que nos motiva a acercarnos al banco de cada pareja para explicar con mayor precisión, esto parece generar mayor comprensión y un mejor vínculo entre nosotras y el curso.

- RESPETO POR EL COMPAÑERO

La actividad se lleva a cabo en un ambiente algo ruidoso al comienzo, sin embargo, a medida que se les induce a una relajación surge el silencio que genera el lugar adecuado para llevar a cabo el ejercicio.

Se aprecia un constante respeto por la actividad y por el compañero.

En la segunda etapa del ejercicio, donde se debe conversar con el compañero, nuevamente hay un murmullo que dificulta continuar las instrucciones.

- **COMENTARIOS FINALES**

Se observa que para los estudiantes es cada vez más fácil lograr un estado de calma y logran comprender bien las instrucciones.

El relato escrito en esta oportunidad resulta algo más breve que en ejercicios previos, lo que podría estar influenciado por los deseos de terminar luego el ejercicio para retirarse del establecimiento educacional.

Resulta difícil que se expresen en voz alta.

4. Cuarta sesión

* Se opta por integrar el primer ejercicio (Reflejando el Cuerpo) con el segundo (Reflejando Movimientos), dado que ambos tienen como objetivo central, el reconocimiento de sí mismo y el compañero, y darse cuenta de lo que refleja el cuerpo y la expresión física.

- PARTICIPACIÓN

En esta oportunidad los estudiantes estuvieron muy bulliciosos, lo que complicaba el relato de las instrucciones. No obstante, el curso en su totalidad (exceptuando una niña) participó de las actividades.

- RESISTENCIAS FRENTE A LA PRUEBA

En reiteradas ocasiones se les pide que guarden silencio, lo cual se lograba de vez en cuando, sin embargo luego de un tiempo nuevamente surgía el ruido de sus voces y risas ocasionado al parecer por el hecho de realizar un trabajo “de pie” y con un compañero con el cual no se conocieran lo suficiente.

Además, la actividad se desarrolló en un espacio que correspondía a una Hora Libre, donde los estudiantes pueden salir de la sala y pasear por el patio.

Varios de los estudiantes manifestaron abiertamente sus deseos de trabajar con el amigo, resistiéndose notoriamente a trabajar con alguien menos conocido.

- RESPETO POR EL COMPAÑERO

No existe el respeto entre ellos, ya que las muestras de respeto van dirigidas a las facilitadoras y no al compañero. Esto se demuestra en lo ensimismados que están, pues se centran en lo que cada uno desea hacer, y no logran prestar atención a lo que el compañero quiera compartir con el curso. Es decir la falta de respeto, una vez más tiene relación con la dificultad para escuchar y prestar atención a otro.

También aparecen conductas irónicas o burlescas entre algunos de ellos, así como la expresión verbal directa acerca de la visión ‘negativa’ que tiene el uno del otro, pero de manera tan directa que bordea lo agresivo o grotesco.

- COMENTARIOS FINALES

Luego del ejercicio, en el momento de las preguntas abiertas en torno a la experiencia vivida, una niña solicita hacer un ‘cara a cara’, y otra niña apoya su idea, se les permite y ofrece a que ellas mismas comiencen la actividad. Fernanda (la niña que primeramente pidió hacer esto) se dirige a Antonio (niño tachado de ladrón por el curso y profesores) y le dice que ‘si quiere ser respetado debe también respetar’ terminando con un ‘me caes mal’. En este momento una niña que se había excluido de los ejercicios y participó como espectadora (cuyo motivo era que se sentía mal),

comentó que era mejor terminar con el ‘cara a cara’ pues sus compañeros no sabían decirse las cosas de modo menos agresivo.

5. Quinta sesión

- **PARTICIPACIÓN**

Se observa que la mayor parte del curso sigue las instrucciones, sin embargo al finalizar se les pide que transcriban en un papel su experiencia y muchos preguntan que deben escribir, lo que nos indica que probablemente no estaban atentos a las instrucciones.

- **CONDUCTA GRUPAL ANTE LOS EJERCICIOS**

Los estudiantes se muestran muy ruidosos previo al ejercicio y posterior a este (aun cuando el profesor está presente).

La conducta de los estudiantes no permite realizar la discusión grupal ya que sus voces eran muy altas, lo que nos sugería que no daría resultado intentarlo o forzarlo.

- RESPETO POR EL COMPAÑERO

Al percatarse de nuestra presencia varios de los estudiantes se acercan para conocer lo que se realizaría en esta ocasión, cuando llega el profesor los estudiantes continúan hablando en voz alta. El profesor les pide silencio y entre los alumnos se oyen varios gritos pidiendo silencio, lo que en definitiva genera un ambiente mas ruidoso.

Se observa que dentro de la comunicación habitual de ciertos estudiantes, el garabato es parte del vocabulario común.

La actitud de dos estudiantes en particular, parece mas agresiva (que el resto de los estudiantes) y algunos de sus comentarios son ofensivos (hacia los compañeros, profesor e inclusive con las facilitadoras)

- COMENTARIOS FINALES

Durante el ejercicio se muestran silenciosos y parecen atentos. El ejercicio resulta algo más extendido que lo habitual, lo que posiblemente pudo generar desconcentración después de un tiempo.

Cuando se les pide que escriban la experiencia, se muestran muy distraídos, por lo que se opta por escribir en el pizarrón los datos que deben escribir. Varios demuestran su desinterés por escribir entregando la hoja rápidamente con pocas líneas.

6. Sexta sesión

** Se opta por integrar el primer ejercicio (suposiciones) con el segundo (aprecio), dado que ambos tienen como objetivo central, el darse cuenta de sensaciones, sentimientos y fantasía, en el aquí y ahora, en relación a lo que se piensa del compañero y viceversa..*

- PARTICIPACIÓN

En esta ocasión en particular, resulta difícil reconocer si cuando hablan, es acerca de lo que se les indica (suposiciones y aprecio) o lo hacen a modo de desinterés por lo que se está trabajando.

Apreciación personal: Me genera duda en el momento y deseos de llamar al orden, logrando silencio absoluto, a fin de estar segura de que oyen las instrucciones.

- CONDUCTA GRUPAL ANTE LOS EJERCICIOS

Se utiliza música de fondo a modo de facilitar un estado de introspección. Una vez que comienzan las indicaciones los estudiantes guardan silencio, lo que hace suponer que logran un estado de relajación (es lo que se busca antes de iniciar los ejercicios)

Cuando se les señala el ejercicio, se les da la opción de moverse por la sala en busca del compañero con el que deseen trabajar, no obstante todos optan por trabajar con el compañero de puesto (al finalizar se les consulta el porque de esta opción, pero no hay respuesta)

Una vez iniciado el primer ejercicio, se siente un bullicio constante, lo que nos dificulta reconocer si hablan sobre lo que se les pide o si están distraídos.

- RESPETO POR EL COMPAÑERO

Un alumno en particular contribuye con el desorden al interior de la sala de clases, e incluso desafía a una de las facilitadoras indicando que no tomará asiento...

- COMENTARIOS FINALES

A lo largo del taller no se logra que los estudiantes den sus opiniones en una discusión grupal, permitiendo como único método de recolección de información luego de cada ejercicio, el método de observación y el relato escrito que ellos hacen.

7. Cierre del taller

- **PARTICIPACIÓN**

Se contaba con un tiempo muy breve para realizar la actividad, ya que los estudiantes se retiraban más temprano, lo que significó realizar de manera acelerada la actividad.

Los estudiantes parecían entusiasmados cuando se les indicó que las frases fueron rescatadas de los escritos que ellos han hecho a lo largo del taller.

Cuando se les pidió que pegaran su frase en algún lugar de la sala, ellos escogieron el lugar que más les acomodó.

Fue un momento donde se observó ánimo y colaboración entre ellos.

- **CONDUCTA GRUPAL ANTE LOS EJERCICIOS**

La mayoría de los estudiantes manifestó no comprender las indicaciones, lo que significó que tuviésemos que acercarnos a los puestos de cada uno y explicar de acuerdo a la frase que les hubiese tocado, la modalidad para realizar el cambio de esta.

Se mostraron muy atentos a la actividad, fue graciosa pero honorable a la vez.

- RESPETO POR EL COMPAÑERO

Hubo respeto entre ellos, esto se vio principalmente en que hubo apoyo mutuo durante las actividades.

Había música que ellos mismos pusieron (reggaeton), y unas dos niñas bailaron animadas y no hubo burlas ni comentarios. Se veía un grupo unido y muy a gusto por el momento.

- COMENTARIOS FINALES

A pesar del poco tiempo que había, ellos esta vez no presentaron señales de ansiedad o apuro por terminar la actividad y retirarse del colegio.

Se compartieron bien los alimentos (queque y bebida), no hubo peleas por recibir más o menos que el otro, aunque por supuesto que cada uno pidió su ración, en tal labor participó el profesor activamente.

***** Ellos también, por medio del profesor, nos entregaron una tarjeta de despedida a nombre de todo el curso.**

III- TRANSCRIPCIÓN DIARIO DEL ALUMNO

1. Primera sesión

(33 alumnos presentes)

1. Tranquilidad, paz, relajación

Ruidos de auto, el viento

Olor, la basura.

Si recordé, me dio sueño

2. Sueño, sentía un malestar en la espalda, me gustaría haberme quedado dormida. Percibí ruidos como”, micros, autos, voces, gritos, etc.

Me sentí relajada, con puras ganas de dormir.

3. tenía ganas de reírme, sueño , sentía el ruido de los autos y los alumnos de afuera,

Sentía olor a ensalada con bistec

Se me acalabraban las piernas

Creer que no iba a caminar más

El calendario y el horario

En que estaba pensando la Camila

Me duele la cabeza

¡¡Sueño!!

¡¡Tener los labios menos anchos!!

4. brazos, en el cuello la sensación era como que me pesaban los brazos

Reían, voces, autos.

Mi cabeza

No quería cerrar los ojos por lo que estaba pensando.

Calendario, hojas en la pared,

Bien en todos los ejercicios pero me quería mover el cuello

Recordé todo de mi cara pero lo que mas me gusta es mi boca y mis ojos, lo que me gusta menos es mi nariz, mi ojo sentí presión, rabia mucha rabia, una idea que la quiero hacer hace mucho.

5. el dolor fisico era en los hombros con una especie de escalofríos, el estado mió era estar igual en tranquilidad y los ruidos que escuche fueron del patio, la calle y la sala de clases.

La tensión se centro en los hombros, pero me pude relajar, lo que no recordé fue el calendario, pero recordé los lugares de todos mis compañeros. además

la sensación de recordar la sala me hacia sentir cómoda y pensaba yo estar en un lugar pero todo era blanco.

Registre completamente, lo que me faltó fue recordar mejor mi mentón, mientras recordaba, pareciera que me mirara a un espejo. La sensación fue un cosquilleo en mi estomago y un escalofrío en la espalda, mi mente se centralizo en mis ojos, mientras converse con ellos me sentía tensa y relajada a la vez porque me dijeron que no eran un defecto sino una virtud y que me sintiera feliz porque ellos lo estaban.

6. relajamiento y ganas de reírme, olor a hojas.

Ruidos de autos, risas, respiraciones, ruido en el patio

Dolor de hombros y pies.

Recordé mucho mis ojos y mi boca.

7. en la cabeza y hombros, era como dolor y molestias, quería seguir así.

Ruido de las micros, risas, presencias de alguien al lado mío

En mi cabeza era como un dolor que no puedo expresar

Me faltó el calendario de la sala y las luces

Me sentía cómoda cuando recorrí mi cuerpo interiormente y en mi mente estaba en blanco con una voz de fondo hablando y yo le hacia caso.

Mi mente estaba tranquila, si recordé toda mi cara, pero cuando la recordaba mi estomago me hacia cosquillas era algo raro era rico sentir eso, la parte que mas se complico de mi cara fue las cejas, a veces recordaba fotos que me había sacado y la nariz me gustaría que fuera mas respingada y mi piel mas sedosa, mas suave.

Pude tomar conciencia con mi cuerpo

P.D. SIGAN HACIENDO EJERCICIOS ASI PORQUE UNO ESTA MAS SENTIMENTAL Y ES BUENO PORQUE ME RELAJO ES COMO MEDITAR NUESTRO YO.

8. tenia un pequeño malestar en mi cabeza, luego no pude recordar todo y me angustiaba, el pecho se apretaba de a poco.

En el silencio sentía las micros, las risas y el ruido del patio.

Mi cabeza no me deja a pocos ratos relajarme.

Mi cuerpo se sentía cómodo, tranquilo pero con escalofríos

Quería saber el por que se venían esos pensamientos a mi cabeza

Sentí afecto al recordar mi cara, pero me centre mas en mis ojos y vi angustia, los sentí brillosos y era como que se presionaban.

Pensaba que es más fácil recordar el rostro de otra persona que el mió, pero al lograrlo me sentí bien, con afecto y seguridad.

Y en momentos sentía una necesidad de pensar en algunas cosas (personales).

9. tenía sueño, quería irme para mi casa

Tenía hambre

Sentía el ruido de las micros y autos

Me relaje

Sentí olor a comida

Estaba pensando en dormir

Lo que mas recuerdo es mi boca

Tenia sueño

Pensé en mi nariz porque no me gusta.

10. me daban ganas de seguir estando con los ojos cerrados

Sentí que mi estomago estaba tenso

No recordé mucho la ubicación de mis compañeros

No pude ver toda mi cara y necesite mi mano para poder tocármela y recordar.

Sentí pena y rabia.

11. no tuve ninguna necesidad pero sin embargo me gusto mucho estar así, ya que

si cerraba mis ojos veía a esa persona que me tiene dando vueltas mi cabeza y

eso me causo una grata sensación en todo momento.

Los ruidos de los demás no me causaron nada de gran importancia, pero sin embargo me sentí cómoda y tranquila desde un principio.

Mis pensamientos son siempre los mismos ya que me siento muy bien con mi cuerpo, mi cara y mi personalidad.

12. el dolor era como una carga que tenía en los hombros y en la espalda, después me empezó a doler la cabeza, en ese momento solo pensé en mi papa, si estaba mejor o peor ahí en el hospital.

Con los ojos cerrados me sentía presionada y tensa y un poco ridícula pero después me calmé.

Me identifique bien, me gustaron mas los ojos, la nariz no me gusta. Sentí un escalofrió en todo mi cuerpo desde la cabeza hasta los pies.

Sentí tristeza y un poco de rabia, en eso de dialogar me puse a dialogar con mis ojos y me decían que ya no podían más, que estaban tensionados y yo les decía que no se sintieran así, porque de a poco se iba a pasar la prueba.

13. Me daban ganas de abrir los ojos, me daban ganas de reírme, sentía los ruidos que metían el motor de las micros, autos y motos.

No me acordaba donde estaba el calendario, pero sabía donde estaban todos mis compañeros sentados.

Lo que no pude recordar fueron las espinillas que tenía mi rostro, me sentía presionada, y al estar doblado con las manos se me durmió el brazo.

Me sentía tenso e incomodo, con dolor de estomago y me dolía la cabeza, sentía apretada las piernas.

14. tensión en el estomago

Dolor de piernas

Brazos y hombros pesados

Dolor de espalda

Tobillos, me da cosquilla cuando los muevo

Malestar en el cuello y cabeza

Manos heladas y pies helados

Arriba de los ojos

Ganas de abrir los ojos

Ganas de hacer algo

Dolor de brazos

Cansancio

Quería hablar con mi amiga

Pensaba que todos estaban con los ojos abiertos

Si pude recordar mi cara, pero me faltó la zona de la boca.

En la cabeza

Mareo.

15. Escalofríos

Los hombros pesados

El estomago tenso

Mis pies sueltos

Dolor físico en las piernas

El ruido de las micros, las risas.

El olor de mi colonia de guinda

Tenía escalofríos en la espalda y sentía los hombros pesados

No se me olvido nada.

Yo pensaba en una canción

Si pude recordar mi cara y lo que mas me llamo la atención fueron mis ojos en los cuales vi pena. Y el lugar de mi cara que mas me gusta son mis ojos y lo que no me gusta es mi frente.

En cuanto a lo que sentí se me apretó el corazón.

Me gustaría que mi frente fuera un poco más pequeña.

Me encuentro con pena y me acorde de cosas que no quería acordarme.

16. sentía el dolor en el estomago, sentía una tensión, me daban ganas de seguir relajado.

Sentía muchos ruidos fuera de la sala, las micros, alumnos gritando y otros ruidos.

Sentí mucha relajación en mi cuerpo.

No me acorde del calendario, del enchufe.

Me sentía un poco desconfiada teniendo los ojos cerrados.

Si pude recordar mi cara, solo que me faltó recordar bien mis pestañas.

La zona que me gusto fueron mis labios y la que no me gusto fueron mis cejas.

Sentí que me ponía tensa, y que tenía un poco de nerviosismo.

La emoción que tuve, fue un poco de cariño, mi pensamiento fue que me recordé de algo muy importante.

Me acorde de una persona especial.

17- Las micros, mis compañeros, los autos, gritos de afuera, alguien reírse.

Me sentí incómodo, me dolía el estómago, me relajé y me dejé de reír.

ME SENTÍ BIEN

18- Relajamiento

Los autos, ruidos de personas, risas.

Dolor de manos y pies.

19- Sensaciones: Los músculos los sentía apretados y me dolía la guata y ganas de moverme.

Ruidos: en la calle y en el patio del colegio

Elemento de la sala: Lo que no recordé fue el borrador y el calendario.

Recordé mi cara, recordé mis ojos, el pelo, las cejas y las pestañas.

Sentía sueño al estar con los ojos cerrados y me dolía la cabeza y estaba mariado.

20- en el cuello

Autos, micros, motos.

Borrador, el calendario.

Me sentí incómodo.

Me dolían las piernas.

No podía dejar de reír.

21- Dolor o sensación: en las piernas y en la nuca.

Me daban ganas de mantenerme así pero sin la sensación.

Los ruidos de afuera, las risas, etc.

La parte del cuerpo que me molestaba se centraba en los ojos.

No pude acordarme del calendario.

Lo que sentí fue tranquilidad.

Los pensamientos que pasaron por mi cabeza fueron mis seres queridos y un lobo.

Pude recordar mi cara, todo recordé. Las dificultades fue la sensación (dolor en la nuca), sentí que mis piernas estaban apretadas. El sentimiento que sentí fue una combinación de frustración y rabia.

22- En el cuello.

Quería un masaje.

Sentí ruidos de micros, lápices.

Sentí dolor en las piernas.

No pude recordar los compañeros que se sentaban atrás.

Me sentí incómodo por la silla.

Pensé en alguien.

Sí recordé bien mi cara.

No se me olvidó.

Sí, mi nariz.

Mi pera me complica.

Sentí cosquillas. Sí logré hablar con mi nariz.

23- En el cuello sentía una molestia.

Me provocaba risa la vergüenza de cerrar mis ojos.

No olía nada.

Me sentía relajado.

Pude ver mi cara.

Sentí emoción al verme a mí mismo.

24- Dolor físico: ninguno.

Ruidos: voces, risas, autos, y respiración.

Quería ir a jugar en la PC cuando estaba con los ojos cerrados.

Me faltó el borrador y los niños tras de mí.

Pude recordar mi rostro pero no de perfil.

25- En el hombro sentí una molestia.

Me daban ganas de reírme.

No olía nada.

Escuché autos, alumnos y voces.

Me relajé mucho y no pude moverme.

Hubo cosas que no pude recordar de la sala.

Sentí un poco de tensión en el hombro.

Sí, pensé en todo lo que me había pasado en el día y otros pensamientos raros y pensé

¡¡en un cojo!!

Yo pude recordar todo sin problemas.

Sentí más mis orejas, algo raro.

Algunos momentos me olvidé de mi rostro.

Pensé mucho en mi pelo

Y pensé en el Internet.

¡¡Pensé en un cojo!!

26- Malestar en el brazo.

Seguir en el estado.

Ruidos, autos, niños gritando

Una gran relajación.

No recordé el estado en que estaban los vidrios y algunos compañeros.

Si recordé mi cara, me centré en mis ojos.

Malestar en el cuello.

27- El dolor físico lo sentí en el hombro izquierdo.

Tuve ganas de dormir.

Olores en particular como que no sentí nada.

Escuchaba las micros muy seguido, y a los alumnos de al lado reírse mucho.

Al recorrer el cuerpo me dolió la espalda.

No pude recordar que el vidrio estaba quebrado.

Naturalmente movía mucho las manos.

Estaba pensando sobre algo que me había ocurrido y cómo solucionarlo.

Si pude recorrer mi cara ya que me miro al espejo a cada rato.

No tuve dificultades.

Mis ojos me gustan mucho y creo que me favorece.

En mi cuello sentí un leve dolor.

También sentí presión en la guata.

Me sentí frustrado al recordar que no me muestro como soy.

28- Dolor físico en la espalda y muñeca izquierda.

Me daban ganas de seguir como estábamos, estaba tranquila.

Ruidos. Las micros pasar, las voces del curso de al lado. Oí respirar a mis compañeros.

Al describir la sala me faltó el color de pintura que es diferente en la parte de atrás.

Si pude recordar mi cara, detalles mínimos se me olvidaron, no me gusta la frente porque eso no lo puedo olvidar cuando era pequeña y me quedo una cicatriz y siempre que intento imaginarme sin ella no puedo.

Al principio no lo quería hacer, pero no sé porqué me sentía un poco incómoda.

29- Yo cuando dijeron que si sentían algún dolor a mi me dolió el brazo pero me dolía de hace rato y no pude aumentar el dolor ni quitármelo, pero me sentía rara, no pude cerrar los ojos y no sé por qué, no entiendo, no pude relajarme para nada me llegué a sentir mal, como rara, estaba incómoda con ganas de moverme, de tener los ojos abiertos, de hacer otra cosa. No sé si seré hiperquinética, quizá es porque soy súper inquieta.

Si pude recordar mi cara, fue muy fácil y eso que no pude cerrar tanto los ojos igual yo me acuerdo de mi cara, si soy yo como no me voy a acordar, y no me gustan algunas cosas de mi cara pero no me causa tanto problema, me da casi lo mismo.

30- Me dolía los brazos.

Me sentí súper incómoda.

No sentí ninguna sensación.

Recordé mi cara y a mi me gusta mis ojos.

Me relajé más en el segundo ejercicio.

Casi ni cerré los ojos, me seguía sintiendo súper incómoda, me sentí absurda tenía piulle.

Quería puro que se acabara, no sentí ninguna emoción en especial, pensé mucho.

31- En los hombros y el corazón.

Empecé a recordar todo el odio que le tenía a dos personas.

Ruidos: autos, micros, bulla del patio, la voz de profesoras.

En el corazón.

No quería seguir cerrando los ojos porque me recordaba muchas cosas malas, en ese momento sentía pura ira y odio.

Si, la ubicación de mis compañeros.

Me sentía mal porque en ese momento mi corazón estaba lleno de odio e ira.

No sentía nada.

Si, no, si

Lo que me gustó más fueron mis ojos.

Lo que no me gustó fue mi pera.

32- Me sentía tranquila cuando tenía los ojos cerrados.

Los sonidos que sentía fueron mi respiración, los autos, a los niños de afuera que hablaban en voz alta.

Me costaba cerrar los ojos, los abría constantemente.

Sentía una sensación en el estómago como un vacío.

No pude imaginarme toda mi cara.

La parte que más me gusta son mis ojos.

Mi cara la sentía suave y relajada.

Pensaba en mi mamá, en mi familia.

33- Me dio sueño y seguí relajada.

Los sonidos de las micros y la gente afuera.

Se me olvidó el calendario.

No recordé mi mentón y mi figura en mi nariz.

Me picaban las piernas.

Me gustaría tener la nariz más respingada.

2. Segunda sesión

(31 alumnos presentes)

1. Dialogo de las manos

Me he sentido muy inquieto y con dolor de guata, he querido moverme y mi compañero me hace reír mucho y me molesta, y también me he sentido muy mareado y muy perturbado y más encima mi compañero me patea la silla todo el rato y empecé a reírme mucho con mi compañero y lo molesté.

Las manos las sentí muy transpiradas, en un momento cuando estaba concentrado pero después no porque me desconcentré mucho rato y no completé la tarea que se nos pidió.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Me da mucha vergüenza trabajar con mi compañero y me dan ganas de learse con mi compañero y el no hacer el trabajo porque no se por qué me pasa esto.

El rostro de mi compañero lo recordé no muy bien, pero recordé el pelo, tenía algunas pecas y alguno que otro que grano en la cara y tiene la cara igual que un cóndor y el color de la piel no lo pude recordar.

Me sentí normal, porque no me enojé y el tampoco.

2. Dialogo de las manos

Estaba pensando en otra cosa mas importante por eso no me pude concentrar en el dialogo de las manos.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Oscuro el cabello, peinado común.

Recordé que es buena onda, es chico, es de piel oscura, pelo negro y peinado común, pelo largo.

3. Dialogo de las manos

Mis manos las sentí un poco frías.

No me concentré mucho, me incomodó un poco estar con los ojos cerrados.

Sí pude dialogar con mis manos, porque me concentré mucho en mis manos, en especial la mano derecha ya que es la que mas ocupo. Las manos se necesitan una a la otra, las dos se necesitan, sentí que concentrándome mucho en mis manos me fui mareando un poco, por mucha concentración.

El sentimiento que tuve fue que extraño o estoy extrañando mucho a una persona.

No pude hacer el dialogo de las manos porque me desconcentré.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Recordé todo de él, su estatura, el pelo, la boca, los ojos, la nariz, su cara, orejas y un poco las cejas que me costó recordar. Lo que sentí fue un poco de seguridad al ver que me recordó, no sentí nada solo nerviosismo, no me dio ganas de reírme ni nada por el estilo. Lo que sentí que me recordó, sentí nerviosismo, no le dije todo lo que recordé, me costó recordar las cejas de mi compañero. Me sentí muy nervioso.

4. Dialogo de las manos

Me desconcentré!

Y no pude hacer el ejercicio.

No sé, mis manos se volvieron locas y tuve que recortar.

Y mis nervios hicieron que haga globitos con el chicle.

Memoria visual (trabajo en pareja)

El pelo y toda la cara.

No sé....eh.....

Me dio cosquilla en la guata...

5. Dialogo de las manos

No pude sentir nada porque no me pude concentrar y tenía ganas de dormir.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Las cejas, la boca, el pearcing, menos la nariz. Ah, y el pelo...

Me dio risa imaginármela...

Y también cuando me contó que se puso a imaginar y le dio nervios...

6. Dialogo de las manos

Tranquilidad, sueño, relajó, una mano la tenía mas fría la otra mas cálida, al final se pusieron las dos normal.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Tranquilidad. Recordé que mi compañera tenía el pelo de corte pokemón, que tiene la piel grasienta que tiene algunas pecas en su cuello, que se estaba quedando dormida, que sus dientes son sobresalidos que tiene el pelo que parece paja que no le va con la

cara, aunque a ella le gusta por algo y eso sí, conversa con mi compañera y que no la llevo en mi mente, solo cuando converso.

7. Dialogo de las manos

Cuando empecé a concentrarme, sentí que estaba sentada sola, así como sin mi compañera de al lado.

Y empecé a concentrarme y cuando estaba concentrada el dolor de cabeza se me empezó a disminuir, y me empezó a entrar un calor y también los ojos se me empezaron a llenar de lagrimas, de humedad.

Y cuando empezamos a concentrarnos en las manos, las sentía muy livianas y se empezaron a poner mas tibias, les iba entrando calor, y cuando terminamos, el dolor de cabeza me vino de nuevo, pero ahora un poco mas suave.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Yo lo que recordé de mi compañera, fue su actitud de ese ánimo de no querer hacer nada, eso fue lo primero que recordé y también esa mirada de aburrida.

A ella no la llevo en mi mente, solo para conversar con ella.

8. Dialogo de las manos

Me quedé dormida, “no escuché nada”.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Tiene el pelo largo, es morena, ojos café oscuro

Flaca

Pelo oscuro

Y es muy simpática conmigo y me entiende en todo.

9. Dialogo de las manos

No me gustan porque son muy diferentes, porque una es mas gorda que otra, pero esto solo con mi enfermedad de las manos, no me acuerdo mas porque estaba pensando algo mas importante que mis manos.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Eres blanca y simpática que me hace reír y me escucha en todo, tiene el pelo negro.

10. Dialogo de las manos

Me costó cerrar los ojos, me dio sueño, se acalambraron las manos, no pude realizar el dialogo por desconcentración.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Me acordé más de los ojos.

11. Dialogo de las manos

Me costó relajarme, no podía concentrarme.

Sentía un ardor por todo el cuerpo, especialmente en las manos.

Sentí que no pude hacer el ejercicio por falta de concentración tal ves.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Lo primero que recordé fue su rostro.

Su color, después sus ojos.

12. Dialogo de las manos

Me pasó que las manos me pesaban, yo creo que fue por cansancio.

Si pude lograr los objetivos, me gustó hacer esto.

Las pude sentir, no pude lograr el dialogo.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Tratar d hacer lo mejor que pueda,.

Recordé los lentes, ojos, nariz, color de piel.

13. Dialogo de las manos

No hablé nada, y no sentí nada, lo que me pasó fue que me aburrí, quería hacer otra cosa y no estar haciendo esto que es muy aburrido!!!

Tuve la necesidad de hacer un dibujo.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Yo recordé todo, no se me olvidó nada, solo algunos detalles como los lunares, etc.

14. Dialogo de las manos

Mis manos al principio estaban muy suaves y calientes, luego cuando puse mi atención en mi mano derecha me sentí tensa y sentía mucho dolor.

Me costó poner la atención en mi mano izquierda, porque mi mano derecha estaba muy tensa.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Lo que recordé de mi compañero, fue su pelo, su contextura, su nariz, toda su cara.

15. Dialogo de las manos

No sentí nada en cuanto al dialogo de las manos, me relajé bastante y sentí un poco incomodas las manos, mas de lo normal.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Es pelado, de orejas pequeñas, moreno, ojos negros, no recordé su nariz.

16. Dialogo de las manos

Tenía las manos tibias

No hubo relación entre las manos.

Y se me cortó la circulación en el dedo meñique.

Memoria visual (trabajo en pareja)

El cabello, altura, su frente y risa.

17. Dialogo de las manos

Tenía tensión y desconcentración, estaba agobiado, quería abrir mis ojos. Siempre me estaba moviendo, mi estómago estaba inquieto.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Los pelos con rulos (cabeza)... Fleto, gay. Su pelo con grasa. Su cara de 'weon' y de 'pajero', la nariz de tucán...

18. Dialogo de las manos

La diferencia fue mi mano derecha, tenía una aguja y mi mano izquierda estaba empuñada. Sentí sueño por tanta tranquilidad y los ruidos de afuera. Mi mano derecha constantemente en movimiento y la izquierda empuñada sin moverse. Tenía necesidad de escribir y me dolía un poco el estómago, y sentía angustia.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Recordé que mi compañero tenía los dientes chuecos, su pelo esponjoso moreno, su piel es morena. Pelo crespo, sus manos grandes, su cara llena de espinillas, sus labios

partidos. Tiene una cara de pena, y tiene pura cara de ‘weón’, y tiene pura cara de ‘pajero’, sus orejas grandes y sus labios negros, y su forma de reírse fea y horrible.

19. Dialogo de las manos

Pude sentir las inquietudes de cada mano, cada mano tenía su identidad propia, la mano derecha se sentía muy estresada por tanto que hace, mientras que la mano izquierda era muy relajada, ¡muy pasiva!

La mano derecha le reclamaba a la izquierda por todo el trabajo que le toca a uno y lo poco que le toca al otro, o sea, el desequilibrio de trabajo, la sensación mía fue que las manos tenían una temperatura tibia y están secas. Fue espectacular sentir las necesidades de cada mano para poder percibir sus actividades, mientras mis emociones fue de muy paz con izquierda y la derecha mucha tensión.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Bueno ella tiene un rostro con poros pero suave, su estatura es de 1,70 a 1,72. Tiene un pelo liso negro, sus ojos son café oscuro, la forma de las cejas, la forma de su nariz. Me costó un poco recordar sus pómulos y las orejas.

Hasta su voz recordé.

La sensación que provocó acordarme de ella fue una simpatía y al mismo tiempo una esquivación.

20. Dialogo de las manos

Dolor de estómago, calambres en las manos, mareo. Quería tocar y juntar las dos manos. Dolor de muñeca. Sí logré el diálogo con mis manos. Quería centrarme en mis ojos, manos pesadas. Quería moverme y mirar mis manos.

El contacto que tuve con mis manos fue bueno, y pude percibir cómo se sentían.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Me da mucha risa. Recordé su pelo, su frente, sus ojos, sus cejas.

Quería mirarla. No recordaba su boca y su nariz.

21. Dialogo de las manos

Sentí mucha tranquilidad y hasta comodidad cuando tomaba atención porque estaba pensando en otra cosa, pero hice o logré la mayoría de las cosas, aunque el diálogo no logré hacerlo.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Logré recordar su cara por completo, pero por solo unos momentos luego ya no pude.

22. Dialogo de las manos

No logré hacer el diálogo con las manos por desconcentración, estaba pensando en cosas más importantes.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Lo primero que recordé fueron los ojos, el pelo, el color de su piel.

23. Dialogo de las manos

Cuando pensé en mi mano derecha me sentía cómoda y con sueño, y cuando pensé en mi mano izquierda pensé en alguien importante para mí y me dio pena.

La diferencia que tiene la mano derecha de la izquierda es que la izquierda escribe y no se cansa, en cuanto a la derecha no escribe pero se cansa más que la izquierda.

Cuando me conecté con mi mano izquierda vi mis ojos, que estaban con lágrimas.

En cuanto a la mano derecha, pensé en ella y mi cuerpo se sintió pesado y luego se soltó.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Me siento feliz y me da risa. Me pesan los hombros.

Recordé toda su cara empezando por la nariz y su pelo, luego recordé todo lo demás.

Nunca pensé que se iba a acordar de mi frente y mis cejas. Me sentí como rara cuando me dijo que se acordó de mi frente y mis cejas.

24. Dialogo de las manos

Me sentí muy incómoda, nunca me relajé, un poco me dolían los ojos no logré que mis manos dialogaran, ni yo pude dialogar con ellas, me sentía muy nerviosa, tensa...

Solo sé que ellas me decían que estaban bien, que no me preocupara, que en lo que sea ellas estaban conmigo, las sentía muy calientes las manos se me acaloraron mucho y sentía que me quemaba, que me ardían mucho y también sentí como una corriente de escalofrío, pero no era de frío, sino de una corriente fría.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Primero recordé su pelo, después sus ojos, pero no pude ver como era su nariz, no la recordaba.

Cuando me contó me sentí impresionada, nunca pensé que me recordaría.

25. Dialogo de las manos

Me costó mucho cerrar los ojos y centrarme en las manos porque no estaba interesada en eso.

A de las cosas que pude hacer es cuando pensaba en las manos y los movimientos de ellas.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Lo que recordé es cuando canta canciones de la 'U' de Chile, y cuando hablamos de los equipos.

También recordé la cara de él y me dio risa.

26. Dialogo de las manos

No me concentré y sentí que mis manos se movían, sentí que dolería algo.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Lo que recordé es cuando los conocimos, cuando jugamos a la pelota.

27. Dialogo de las manos

Creo que me relajé mucho, pero no logré el contacto con las manos, porque se me vino a la mente mi mamá, ya que hemos peleado...

Cada momento de esa pelea se me pasó en la mente, me dio pena pero creo que aguanté respirando...

Tuve muchas emociones (familiares).

Memoria visual (trabajo en pareja)

La sonrisa y la risa.

28. Dialogo de las manos

Mis manos, la derecha tenía ganas de moverla, pero luego cambié de posición y pude terminar bien la actividad.

Las diferencias es que en la mano izquierda tengo una pequeña cicatriz mínima, después me dio sueño, y no me incomodó ya que yo siempre que conozco a alguien me gusta mirar las manos y no sé por qué.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Al principio la pude recordar, pero no pude terminar la actividad, me sentía incómoda y no lo logré (sus ojos y su pelo fue lo principal).

Me dio vergüenza cuando me dijo que lo primero que se acordó de mi fue mi risa ya que muchas personas se dan cuenta que tengo un hermano por lo mismo, tenemos la misma sonrisa.

29. Dialogo de las manos

Me sentía muy relajada pero mi mano derecha se sentía cansada, muy tensa y me decía que necesitaba cariño de otra mano de un hombre, que se sentía sola y calurosa. Y la mano izquierda se sentía tranquila, pasiva, estaba caliente pero se encontraba fea y me echaba la culpa a mi de ser fea y yo le decía que no podía hacer nada y me dolía el corazón porque yo no puedo hacer nada. Están muy estresadas las dos manos, pero la izquierda era más relajada que la derecha, no pude hacer que conversaran las dos manos. Me sentí rara era como que mis sentimientos salen a flote, pero lo malo es que no se los puedo expresar a alguien.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Me siento confiada porque puedo hacer todas las cosas que me representan a mi. Recordé siempre sus ojos después su color de cara, las pestañas, el pelo y después la nariz y la boca y los dientes y su estatura. Me da tranquilidad pero dentro de mi hay un sentimiento de amigo que me daba pena y ganas de llorar.

También acabo de conversar con ella y me dice que sentimos lo mismo al vernos e imaginarnos juntas, pero al último cuando me vio sentí una pena enorme y ganas de llorar porque lo que sentía yo ella también lo sentía, fue algo telepáticamente.

30. Dialogo de las manos

Al fijarme en mis manos me sentía incómoda, inquieta, quería mover mis manos y a ratos lo hice porque mi cuerpo de cierto modo me lo pedía.

Pude ver la diferencia entre las dos manos, como por ejemplo una estaba más tibia que la otra y pude ver la cicatriz en mi mano.

Me dolió el estómago y sentí angustia, inquietud y pena. Mi mano derecha estaba como cansada y en cambio la mano izquierda era totalmente distinta.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Al trabajar con mi compañera de al lado me siento bien, acogida, ya que tengo confianza con ella.

Pude recordar la cara, el pelo y su contextura, pero me fijé más en recordar sus ojos, ya que vi o sentí tristeza en ellos. Me costó recordar su nariz.

Al decirme mi compañera de mi, fue raro porque ella también se fijó más en mis ojos y sintió lo mismo que yo, tristeza al verlos, sentí raro esto. No sé porqué nos fijamos

en los mismo y sentimos lo mismo. Es como si nos hubiéramos conocido de antes y más de lo que pensamos cada una.

31. Dialogo de las manos

Sentí las manos tranquilas y luego inquietas, y no logré el diálogo, no me pude concentrar.

Memoria visual (trabajo en pareja)

Recordé todo su perfil, menos la forma de su piel, recordé sus ojos, boca, nariz, pelo, dientes y cabeza y no sentí nada, solo curiosidad.

3. Tercera sesión

(32 alumnos presentes)

1. En el momento de relajación me dolía el pie que se me quedó dormido.

Mientras tenía los ojos cerrados me dio sueño y veía a una muchacha de espalda en mi mente.

Y luego no me pasó nada a parte de un dolor de guata. Mi compañera tenía voz de.

2. Primero estaba muy tensa, luego me relajé y después me dio sueño.

Estaba muy relajada que no pude escuchar lo que mi compañera decía.

3. sentí que el tenía confianza porque hablaba bastante fuerte sin importar que lo escucharan y dijo cosas no tan decentes.

4. lo que me pasó, fue que no me incomodó nada y escuché a mi compañero muy baja su voz y me reía.

5. pensé en irme a mi casa. Al hablar con el no sentí nada.

6. tenía sueño y me sentía mareado cuando respiraba el monóxido de carbono de mi respiración.

7. cuando escuché la voz de mi compañera, la sentí con la voz suave y baja, pareciera como si tuviera sueño.

Yo sentí sueño y muy relajada.

8. en lo que pensaba era en llegar temprano mañana y que me fuera bien en la prueba de ingles, me acordaba de mis cosas, de mis trabajos, más que nada hacía

memoria, pero a la vez iba respondiendo la mayoría de las preguntas que nos hacían, me concentré bien y estaba muy relajada.

A mi compañera le encontré que le había cambiado la voz y me sentía rara cuando el me contaba lo que pensaba, pero lo escuché con atención pero no lo entendí porque pensaba en esos momentos o en que pensaba.

9. Vergüenza

Tensa

Sueño

10. Me fui sintiendo un poco nervioso y un poco tenso.

No me pude concentrar porque había mucha risa.

11. Cuando cerré los ojos me sentí un poco inseguro.

Cuando mi compañero me habló, su voz se oía segura y cuando yo le hablé recordó a un amigo.

12. no sentí nada en especial, y lo que me contó el compañero fue que recordó su familia, su voz parecía inquieta.

13. me fui sintiendo nervioso y un poco tenso por dentro. Sentí mucha tensión en el estomago, no me concentré mucho pero me sentí un poco relajado aunque no me concentré mucho.

Cuando sentí la voz de mi compañero me dieron ganas de reírme y no sentí casi nada.

No me concentré porque tenía tensión en mi cuerpo.

14. mi experiencia fue que sentí que mi compañero me decía que me iba a matar porque no le hice caso.

15. me sentí con ganas de moverme y cuando había que escuchar al compañero me dieron ganas de reírme.

Y ahora no me cuesta tanto cerrar los ojos.

16. me dormí por un momento pero mas allá de sentir cosas no sentí nada porque estaba muy distraída.

17. por un momento me dio sueño.

Cuando abrí los ojos y mi compañera me habló sentí la voz fuerte de ella.

18. por un momento casi me quedé dormida, me dio mucho sueño pero después sentí tranquilidad y mi compañera me contó que tenía sueño y que sentía paz y tranquilidad y pensó en ella, en su integridad física, y dice que también pensó en el niño que le gusta...

19. Me di cuenta que los dos sentimos lo mismo, o sea “sueño”...

Me dio mucha risa cuando me hablaba jaja.

20. Yo tenía sueño y cuando mi compañera me habló me dio más sueño porque ella dijo que también tenía sueño.

21. Sentí sueño y me relajé. Se empezó a reír de la nada, la sentí un poco nerviosa.

22. Al momento de cerrar los ojos sentí paz y tranquilidad pero al principio estaba un poco tensa, luego de hablar con mi compañera me dijo que tenía un poco de sueño y se sentía bien. YO SOLO PENSABA EN MI, EN MI INTERIOR QUE ÉL NECESITA ESTO CADA SEMANA PARA ESTAR MEJOR. Al escuchar la voz de mi compañera me dio a sentir que tenía sueño y tranquilidad.

23. Me imaginé la imagen del niño que me gusta él se llama Esteban, pero al fondo de la cara de él sonriéndome había un fondo negro, sentía amor y unas cosas en mi estómago muy raras de expresar con palabras, hay que sentirlo, pero a la vez me da pena mucha pena porque a mi amiga también le gusta y ha hablado con él en persona y yo no, solo le he mandado cartas dicen que yo me iba a olvidar de él por mi amiga y que lo quería mucho, a la vez me alegra por mi amiga al ver que ella conversó con él. A mi amiga que le conté esto en su voz acongojamiento, acompañamiento, etc.... como una amiga de verdad.

24. Al cerrar los ojos me sentí relajada, con un momento de descanso, pero luego se me presentó la imagen de una persona que me hizo sentir tristeza, mucha pena y a la vez algo de rabia e impotencia. Al abrir los ojos y conversar con mi compañera sentí que me estaba desahogando de algún modo y ahora no me puedo sacar ese pensamiento y esa imagen de la persona de mi mente, la tristeza sigue ahí, mi pecho lo siento apretado como que algo lo incomoda y ganas de llorar.

25. No sentí mucho porque me desconcentré mucho.

26. No me concentré para nada, ni siquiera un poquito porque estaba mirando a mi compañero porque le miraba el traste a la seño de lente y lisié todo el rato y por la voz de mi compañera sentí nerviosismo porque quería salir del estado en que estaba.

27. No me pude concentrar a sí que no sentí nada porque mi compañera me hacía reír todo el rato y con la voz de mi compañera la sentí muy desconcentrada.

28. Estaba muy relajado y cuando me estaba contando me dio mucho sueño y cada vez escuchaba menos lo que ella me decía.

29. Sentí que me sentía muy bien al cerrar los ojos y mi compañero hablaba muy bajo. Y a puro murmullo y me empecé a reír al cerrar los ojos.

30. Me acordé del niño que quiero y me relajé mucho en cuanto a mi cuerpo lo sentía pesado y también me sentí un poco incómoda cuando cerré los ojos. Cuando escuché la voz de la Camila me dio risa.

31. Me acordé de Bastián y de cómo eso me sentía.

32. Sentí mis piernas apretadas mis brazos tensos y me sentí nervioso, me dolía la cabeza y me molestaba que no hubiera ruido. Mi estómago lo sentía muy apretado cuando cerré los ojos, me sentía incómodo y me costaba concentrarme cuando hablaba mi compañera me sentía más cómodo al sentir ruido.

4. Cuarta sesión

(33 alumnos presentes)

1. Me dio vergüenza y me sentí incoado, igual me reí un poco.

Me dolía la pierna porque la tenía en la silla.

El ejercicio me puede ayudar a conocer mejor a las personas.

2. Sentí vergüenza al estar con una persona que no comparto...porque es demasiado diferente a mí y no logré concentrarme...

Ah, lo del bullicio fue porque es viernes y estamos Chatos del colegio...

Mis sensaciones eran raras nunca pude mirarla a los ojos; porque ella era rara...

Y el ejercicio aporta a la integración en el curso...

3. Mi compañero no hacía las mismas cosas que hacía yo cuando hicimos el espejo,

y me gustó la idea de salir al medio de la sala y decir las cosas al que le caiga mal.

4. Sentí nervio y un poco de aburrimiento porque mi compañera no participó.

Ah, me cae mal el Antonio, me dio rabia pero me divertí.

Yo cacho que estábamos desordenados porque ya es viernes y todos piensan en carretear.

El ejercicio sirve para aprender a relacionarme con las demás personas.

5. Solo un poco de risa y por el ruido creo que fue porque es viernes y todos se querían ir.

6. Nada me pasó, no sentí nada, solo me dio risa mi amigo cuando era mi espejo.

7. De primera estaba aburrida e incomoda porque mi compañera es muy tranquila

Yo soy mas desordenada, es todo lo contrario a mi, cuando a ella le tocó de espejo yo me movía, bailaba y ella se ponía nerviosa, me decía que yo le daba miedo y la

ponía nerviosa y cuando a mi me tocó de espejo ella seguía nerviosa y no hacía nada, yo la encontré súper fome, por eso no me junto con ella, porque no me hallaría.

8. Un poco de risa y molestias durante la actividad del espejo.

9. Me sentí cómodo, pero se me durmió el pie.

A mi compañero lo vi flojo, en cambio yo me sentí cansado y con sueño, al estar haciendo el espejo no sabía que hacer yo, en cambio mi compañero era pura risa y al verlo me dio risa.

10. Mi compañera me tenía miedo, porque como no pasamos juntas no coincidimos.

Me gustó un poco más esta clase porque fue más interactiva.

La bulla fue porque es día viernes, uno está con energía para salir y en cambio el lunes recién comenzamos las clases, llegamos cansados del fin de semana.

11. Tenía risa. No sentí nada porque la conozco hartito, fue algo normal. A ella le daba risa pero para mí fue normal, porque siempre soy así.

12. Igual me reí un poco de lo que hacían mis compañeros, pero no me gusta el cara a cara, porque mis compañeros no miden sus palabras.

13. Me sentí bien, todo pasando.

La clase de hoy estuvo súper entretenida, lo pasé bien.

Al principio estaba FOME, pero luego se puso weno.

Cuando tuve que estar frente a alguien que apenas conozco, me sentí incomoda, pero después igual me reí con esa persona.

14. No pensé nada.

Pero a la Fernanda le voy a pegar, y es terrible pasada de película la XXXX, y en cualquier momento le pego...

15. Sentí nerviosismo al verme frente a frente con mi compañero, me reí un poco, No me dio ningún malestar.

Me dio un poco de vergüenza, no pude demostrar confianza con mi compañero, la idea que tuve fue que sentí que mi compañero no tuvo confianza.

Me sentí muy nervioso, no me sentí mal, al contrario me sentí bien y me divertí un poco, al final me sentí un poco mejor que antes. Después tuve confianza con mi compañero.

16. Me dio risa lo del reflejo y me sentí incomodo al mirarme con mi amigo y me desconcentré porque no empecé (el ejercicio) desde el principio.

17. A mi compañera le dio vergüenza hacer las actividades.

18. me dolía el estomago y me dio risa, al estar con mi compañero nos pusimos a lesear, pero me sentía un poco incomodo al estar parado y mirar a mi compañero. Lo pasé mejor que en otras clases, pero con mi compañero que me tocó somos amigos así que lo pasé muy bien esta clase, me gustó.

19. Me dio un poco de vergüenza porque no lo conozco suficiente para entrar en confianza, además un poco de miedo.

El desorden de la sala fue entretenido porque es algo fuera de lo común, el bullicio fue porque uno está con ansias de salir, ir y pasar un buen fin de semana.

El ejercicio me puede ayudar a tomar mas confianza con mis compañeros y tenerles un poco mas de confianza.

20. Me sentí aburrida, quería puro salir a recreo, también sentí que mi compañera estaba igual que yo y ella igual me dijo.

No nos dio vergüenza porque nos conocimos y somos amigas.

Yo creo que el bullicio (ruido) porque yo creo que todos creían que podríamos salir de la sala porque era hora libre. Solo sentí aburrimiento.

21. No sentí nada aparte de aburrimiento, mucho aburrimiento porque tenia muchas ganas de salir en la hora LIBRE. Para distraerme un rato, ya que el recreo es corto.

22. en la actividad con el compañero de frente, me dio vergüenza y se me hizo muy largo el ejercicio.

Me sentí incomoda y no logré hacer la actividad.

Había mucha bulla porque creo que estaban todos incómodos porque no todos se conocen.

Igual como que quería hacer el ejercicio, pero por la vergüenza no pude.

El ejercicio me puede ayudar a conocer a mi compañero y tener más personalidad.

23. me sentí súper nerviosa, así con vergüenza, porque ella hacía pasos que para mí son vergonzosos de repetir, además a ella no la conozco bien y como ella es así como mas suelta para sus cosas y yo soy así como mas piola (callada) porque en la sala no me junto con nadie.

Y por eso yo espero que en este ramo pueda llegar a tener amigas.

24. me sentí bien porque con la persona que me tocó era buena onda, aunque la conozco de puro nombre. Yo creo que para la próxima se debería hacer un cara a cara, bueno eso no más.

25. Me sentí incomoda, nerviosa estando con una persona que no conozco casi nada y que ella me imitaba , pero cuando traté de ser el espejo ella ya no quiso, no le gusta que la imiten, además ella es como mas relajada que yo , es como rara la cara que tenía, los gestos que hacía no es para nada como soy yo, pero aprendí a saber que ella es muy relajada.

26. me sentí incomodo, yo hacía un movimiento y el se demoraba como 5 segundos para responder a mi movimiento, el hacía el procedimiento de mala gana aunque yo también.

27. me dio mucha risa y estuve un poco inquieta.

Me aburrí

Cuando hicimos el efecto espejo éramos casi iguales.

28. Al mirar frente a frente con mi compañero no me sentí incomoda y no fue tan difícil lo del espejo pero nos dio mucha risa, tenemos movimientos parecidos.

Al mirarla a los ojos vi tristeza, que algo le incomoda...

29. Más que nada me dio risa y me sentí cómoda, porque era mi amiga y casi hacemos las mismas cosas, la posición de ella era que estaba preocupada y en los ojos pude percatar tristeza.

Pensaba en qué hacer yo, porque estaba aburrida mirándonos sin hacer nada.

30. Me daba risa cuando miraba a la Camila.

Y me habría gustado decirle al Antonio que me cae súper mal. Y al Marco Escobar que también me cae mal.

31. ¡¡mmm...!!

Me dio vergüenza, porque con el que me tocó no lo conozco bien y solo es un hola y chao de vez en cuando, por qué no sé, pero igual no estaba muy cómoda junto a él, se me pasaban miles de ideas por la cabeza. Me reía mucho y no sabía como yo podía ser su espejo.

Este ejercicio nos puede ayudar a ser más sociable, yo creo por mi parte para conocernos mejor. Me gusta el ejercicio pero si hubiese sido con otra persona a lo mejor hubiese funcionado.

32. Me sentí bien porque con la persona que me tocó me cayó bien (...la conocía)

Hoy hubo bullicio ya que hoy es viernes porque queríamos irnos...

Por otro lado igual me sentí rara porque he tenido muchos atados con mi mamá...pero esto me sirve mucho para olvidarme de algunas cosas...

33. Me sentí incomodo porque no la conocía mucho y además ella estaba súper nerviosa y eso complicó un poco. Esto está bien para conocerse mejor.

5. Quinta sesión

(29 estudiantes presentes)

1. El disgusto fue que me atacó cobardemente. Mi actitud fue calmada, pero igual me sentí a disgusto, no le dije nada, pero la miré, en ninguna otra ocasión me pasó lo mismo. Si logré hacerme cargo de lo que sentí.
2. Cuando un compañero robó de la mochila una cosa que no le pertenece.
Pasivo. Rabia, mucha rabia.
Que se valla al infierno.
3. bueno a mi, mi momento desagradable... no pesco a las niñas que dicen cosas pesadas, pero igual me siento incomoda, no dicen cosas malas pero tampoco lo dicen en un sonido, sentido bueno, lo dicen pesado y se ríen...pero eso de no pescar no me sirve mucho porque igual las miro y como que me siento súper incomoda cuando están ellas porque me siento como observada... ¡¡y eso pensé en este ejercicio!!!
4. No sentí nada porque me quedé dormida. Aunque a pesar de todo no tenía problemas o momentos desagradables, bueno sí, pero ya que la Margarita nos molesta todo el rato, no sé por qué pero en fin ya lo superé y no me hace

problema porque yo encuentro que es envidia y tonteras como de una cabra chica que solo quiere hacerse la interesante.

No le dijimos nada porque son tonteras y yo creo que no pescándola se va a aburrir y va a ser mejor para nosotras.

5. el disgusto que me acordé fue cuando el Carlos Acevedo le pegó a un niño de unos 10 años. Mi actitud fue muy seria, mi sensación fue de impotencia. Le dije que era h...porque le pegaba a los chicos. Si me hago cargo.
6. Cuando el Carlos me robó el lápiz y me dijo que no lo tenía y se lo encontré en el estuche y le dije que era ladrón y le iba a pegar a la salida por ladrón y sínico y por pegarle a un niño de 10 años.
7. Bueno, me acordé de una pelea y una discusión pero en vez de darme rabia me dio risa por lo irónico que fue todo.

Le dije que era tonto y tenía cara de peruano, ya se lo he dicho.

8. Me dio rabia al recordar la situación y me dieron ganas de decirle cosas que en ese momento no pude decirle y que ahora sí. Después me dio sueño; se puso fome la clase y estuve a punto de dormirme y para no dormirme me puse a escuchar música solo eso nada mas que sentí rabia hacia esas personas pero después se me pasó y pensé que no valían la pena.

9. Sentí ira cuando vi el maltrato animal, estaba mirando tele al ver eso sentí ira y ganas de empuñar las manos, le dije que no hiciera eso.

10. Sentí sueño, no quería decir palabrotas pero si sentí que yo le dije algo a una compañera que no debía decirlo porque ahora está enojada pero sentí que mi compañera me dijo varias groserías.

No me sentí incomodo, al contrario, me sentí cómodo pero con los compañeros que han dicho muchas groserías son 2; el primero se llama Antonio Lagos y el otro Felipe arenas para que dejara de decir tantas groserías pero con el que tengo mas disgusto es con el Antonio Lagos que cuando uno le enfrenta algo dice puros garabatos e insultos o amenaza que va a pegar...

Mi actitud fue que dejara de molestar y decir garabatos cuando lo insultan. Mi sensación fue temor porque siempre pega o insulta yo le dije que la corte con los garabatos y los insultos.

En todos las situaciones diciéndole que pare de molestar de pegar porque si no el va a salir perdiendo. No se si logro hacerme cargo de lo que siento porque algunas veces no le digo que pare de molestar.

No sentí ni un dolor, me sentí cómodo en las otras sesiones me sentí incomodo.

11. Yo me acuerdo que agredí a mi compañero porque me hizo tira y se lo tiré por la cabeza y le empecé a decir puros garabatos que por qué lo hizo tira...Mi sensación fue que quería pegarle porque tenía cualquier rabia. A es persona

puros garabatos...y no los puedo escribir por respeto. Cuando peleo con mis amigos en la casa y a veces logro hacerme cargo de lo que siento.

12. El momento desagradable fue con mi compañera que me molestan porque tengo el pelo lais. Mi compañera sacó la foto de mi agenda y la pegó en la pizarra y puso debajo de la foto “se busca pelo lais” yo me sentí mal y me dio rabia, pero mejor no le dije nada para no buscar mas problemas.

13. Recordé cuando mi compañero me corrió la silla y me caí, me enojé y casi le pegué, sentí ira y rabia, no le dije nada, cuando mis primos le pegaron a un perro muerto.

14. el conflicto fue con un compañero del colegio anterior de donde venía. Todo comenzó jugando, mi compañero se enojó no sé por qué y me empezó a pegar muchas patadas y yo le respondí con un combo. **La actitud que tuve fue de mucha ira, yo** lo aprendí de mi mejor amigo en el colegio porque me dijo “si te pegan responde con un combo mas fuerte” y lo hice porque me lo enseñó mi amigo.

Lo que quería decirle a mi compañero era decirle puros improperios pero no lo hice, bueno algunos si, como por ejemplo weon, conche... feo....

La otra situación fue en la calle porque un cabro estaba molestando a mi prima, la defendí, tuve que pegarle al cabro, le pegué muchos combos pero al

final me dio pena porque estaba llorando y llamando a su mamá. En ese momento pude más o menos hacerme cargo de lo que sentí.

15. Cuando con mi hermano jugábamos a las peleas y se le pasaba la mano y sentía odio e ira y más odio.

Sentía enojo, deseos de pegarle, y si me hago cargo de lo que siento.

16. Recordé muy poco; cuando me “robaron” el celular en el colegio me dio mucha rabia pero nunca supe quien fue. Sentí enojo y le quería pegar a todos (iahg - nain). Me enseñaron a pelear bien.

17. Tuve mucho enojo cuando un amigo empezó a decir groserías. Mi actitud que le quería pegar. A esa persona le dije que dejara de decir garabatos. Reacciono así por sus notas. No logro hacerme cargo de lo que siento.

18. Bueno, el momento en que una compañera me dijo, no se si una mala palabra pero es una ofensa, yo estaba con unas amigas haciendo una tarea de informática que era entrevistar a alumnos del liceo, profesores, auxiliares, para conocer que era el computador en sus vidas. A mi me tocó entrevistar a un niño súper lindo del 4º, cuando viene mi compañera subiendo y dice “tamos calientes chiquillas” eso me molestó, ya que yo me considero una señorita y jamás nadie me había dicho así, eso me dio una rabia, me dio mucha vergüenza pensar que diría el niño de la entrevista, me dio ganas de ir

a decirle “ tu que te crees para decirle eso, no me conoces” aparte sentí la necesidad de agarrarla del moño pero no, mantuve la calma y una amiga dijo “quien le metió ficha a esta” ahí se calmaron un poco los humos. En situaciones de injusticia y calumnias, pero lo de hacerme cargo de lo que siento eso lo aprendí de mi abuela.

19. A veces no me gusta la actitud de mi compañero, dado que a veces no demuestra lo que es o no se atreve a cosas que son tan fáciles, pero otras cosas si las hace. Mi actitud es que no... mi sensación es como que no lo entiendo, a veces no entiendo lo que le da vergüenza pero para otras cosas no le da temor, es dos actitudes como en el recreo y otra en la sala otra como mas seria.

20. Una vez con una amiga estábamos lo mas bien conversando hasta que le dije que había terminado con mi pololo y ella me dijo: ¿y por qué?, ¿Qué pasó? Cuéntame, y yo le dije que no podía decirlo porque era cosa de los dos y ella me dijo, pero cuéntame si yo soy tu mejor amiga (lo que no es así para mi) dale dime. Yo a ella no le quise decir porque no me da confianza hablarle de eso. Y ella me dijo ah ya, entonces cuando a mi me pase algo no te voy a contar, y yo la sentí así como vengativa, así negativa. Porque yo prefiero hablar de esos temas con otras amigas.

21. Le quería pegar al Antonio Lagos porque me había insultado y me había botado todas mis cosas, me cae mal, muy mal, el estomago se me apretó por

aquella situación, y esto lo aprendí de mis compañeros actuales (1° A), le dije que estaba chata que no lo soportaba mas, que era ordinario, también le dije que era el único mal ejemplo del curso, que por causa de sus errores íbamos a pagar todos como curso (me cae mal) y le grité cabro · #€@\~4\$%”@

22. lo que pasó fue que mi compañero no me quería pasar un balón y yo se lo pedí amablemente y no me lo quiso pasar, luego de eso me enojé porque el se puso pesado i no me gustó eso, entonces lo agarré a garabatos y luego le pegué un empujón y le quité el balón, luego me empezó a decir cosas desagradables y le pegué una cachetada y le dije “cabro con#@·\$%&, erí entero varsuo...y luego me sentí impotente.

23. Recordé una mala experiencia que tuve con una persona de otro curso, sentí rabia al recordar y a la vez sentí pena. Fue lo mismo que sentí en el momento que pasó todo.

También pensé que igual tuve una buena actitud frente al problema ya que no lo agarré a garabato y tampoco palié, solo aclaramos en un sentido las cosas conversando, aunque igual no quiero volver a hablar con esa persona. Me dieron ganas de decirle que se pudriera ya que no se lo dije en ese momento. Esa actitud fue común en mí porque siempre trato de reaccionar bien y arreglar las cosas.

Si, siempre trato de hacerme cargo de lo que siento, aunque a veces no me gustaría sentir ciertas cosas.

24. Recordé cuando estuve en voleibol, y una niña a cada rato me mandaba, y yo me enojaba porque se supone que ella no debería decirme lo que haga, sino el profesor, y de repente el profe me pregunta que me pasaba y yo le dije “nada”, pero después le conté y me dio impotencia de qué se cree ella de mandarme y con esa actitud, su voz muy elevada, de cómo rabia, pero yo no le dije nada para no armar mas polémica y lo raro es que yo no reacciono así con otras personas , pero le hubiera dicho unas cosas de que qué se cree ella de mandarme así, que se cree.

25. No me pude quedar tranquila y no cerré los ojos, en realidad no me pasó nada, escuché todo pero no logré concentrarme.

26. Bueno, yo he tenido solo un mal momento que fue muy raro y no me gustó haberlo recordado, ya que no fue muy grato para mi. Con la persona que pasó fue raro porque me dijo cosas que nunca fueron verdad e involucran a personas ajenas al caso, en fin.

Se me vinieron un millón de cosas que decirles porque me acuerdo y me da rabia por todo lo que causó, lo que mas me daba vueltas en mi cabeza era preguntarle que por qué lo hizo yo no se lo pedí o no sé, pero se me vienen palabras a la cabeza que no se como explicar.

Mi actitud fue solo aceptar lo que había pasado e intentar aclarar lo sucedido.

En relación a hacerme cargo, no, porque no me gusta asumir ni lo que siento ni lo que pienso, porque para mi eso no puede ser.

27. me dio rabia al acordarme de la situación y me dieron ganas de decirle cosas que no le dije ese día. Solo respondí con palabras, sentí rabia. Le dije que no me dijera garabatos porque no le di la confianza, que era muy patudo... En otras ocasiones me he sentido así cuando me tratan mal. Sí intento hacerme cargo de lo que siento.

28. Un hombre llamado Carlos Acevedo y me da envidia no tener su color negro, el es tan negro que es maestro. Cuando el me mira me da rabia (escribe solo insultos)

29. Weno, no escuché nada porque accidentalmente me quedé dormida.

6. Sexta sesión

(28 estudiantes)

1. Me fue complicado, pero con la música fue menos difícil que las otras veces. Mi compañera me dijo que yo era como su hermana mayor, y cuando yo le dije que era mi hermanita chica. Solo hablamos como de ese tema y solo fue eso.

2. Le dije que se dejara crecer el pelo, y no sentí nada porque ya lo conocía y sabía lo que iba a decir y estaba de acuerdo con el.

3. Me sentí bien porque me pude concentrar, pero al principio no.

Me gustó lo que mi compañera me dijo, lo que suponía y lo que apreciaba de mí.

Me dio vergüenza decirle a mi compañera lo que suponía de ella.

Estos ejercicios me sirven para darme cuenta de cómo me siento y como conozco de verdad a mi compañera.

4. Me dormí y no caché mucho pero sí pude realizar el ejercicio. Estuve muy cómoda con lo que me dijeron y estuve de acuerdo con ella, en el primer y en el segundo ejercicio.

Yo sí le pude contestar porque a pesar del tan poco tiempo ya aprendí a conocerla y se ha dado una buena confianza, amistad y apoyo. También me di cuenta de que la conozco no muy bien pero sé muchas cosas sobre ellas y me doy cuenta de que ella tampoco me conoce muy bien.

5. Lo que sentí fue que me tienen buena onda, me sentí bien con lo que me dijeron y relajado.

Estuve de acuerdo con lo que me dijeron, no me costó responderle a mis compañeros porque ya los conozco, somos amigos, muy buenos amigos.

Lo que me dijeron fue:

Que era buena onda y tela y con eso me sentí bien con ellos. Porque se que tengo buenos amigos.

“Con eso me doy cuenta que conozco a mis compañeros mas que antes con los ejercicios de orientación”

6. Si me sentí bien cuando pensaba en mis necesidades.

Me dijo que era molesto y que daba jugo, también me dijo que era buen amigo, no me sentí mal por lo que me dijo.

Creo que con esto aprendemos a conocer a los demás.

7. Cuando me dijo lo que apreciaba de mi, yo me sentí normal muy bien lo que dijo sobre mi. Cuando yo le dije lo que pensaba sobre el no creo que se halla sentido incomodo.

Cuando me dijo que yo tenía doble personalidad eso era verdad, porque con algunas personas me porto bien educad, pero con algunas personas que me gusta lesear me porto muy pesado.

Pero mi compañero es bueno para lesear, buena onda, no se porta tan pesado pero le gusta la música metálica que yo también escucho de repente porque me gusta todo tipo de música excepto la música satánica.

8. Antonio Lagos: el loco es tela(buena onda)

Hernan dijo: le gusta lesear todo el día al Carlos.

No, mi compañero es un loco pesado.

Y con este ejercicio conocí un poco más a mi amigo.

9. a mi me gustó lo que me dijo, si creo que fue sincera, igual me dio ataque de risa con un poco de vergüenza, y yo también le respondí lo que yo pienso de ella y también me dio un poco de vergüenza pero después se me quitó y le dije.

Aquí también me gustó lo que me dijo de mi, yo a ella la estimo mucho como amiga, y yo también le respondí, pero mas relajada, sin tanta vergüenza.

Yo creo que esta terapia si me sirvió para tener mas conocimientos en las personas.

10. Sentí que me conocía y me gustó que una persona note también mis cosas buenas y no pude quedarme callada puesto que piensa eso, si acaso mis gestos comportamientos ella los nota.

Yo pensaba que no serían cosas que yo estuviera de acuerdo pero ella piensa bien y cree que soy eso, es muy gratificante.

Me sirve mucho porque veces no le pongo mucha importancia pero ahora me doy cuenta de cuanto la conozco.

11. Yo me sentí bien cuando ella me dijo las cosas, ya que me decía puras cosas positivas y yo también le decía cosas positivas ya que quiero mucho a esa persona, ya que siempre me escucha y yo creo que me conoce mucho y yo a ella.

12. Me costó concentrarme pero lo logré. Dijo que yo era su hermana chica, yo estoy de acuerdo con eso. No dijo otras pero la estoy conociendo.

13. Mi compañera pensó de mí: un poco enojona, buena amiga y la apoyo en todo. Me sentí bien por todo lo que dijo de mi y no me sentí mal cuando me dijo que era enojona porque igual es un poco de verdad pero no le respondí...

14. Yo estoy de acuerdo porque me dijeron cosas en buena y no en mala. Este ejercicio me sirve para conocer a mis compañeros.

15. Me sentí cómoda y agradable porque las personas con las que hablé son de confianza. Respecto a lo que me dijeron fue bueno y me sentí tranquila, también suponían cosas que son ciertas y me dio la impresión de que este tiempo sirvió para conocernos más.

16. Es muy miedoso, solidario, amable.

Estoy de acuerdo con lo que dijo.

Pienso que lo conozco poco.

17. Me sentí bien porque yo pensaba que ellos me encontraban diferente y me agradó su pensamiento.

En cuanto a lo que yo les dije, ellos lo encontraron agradable, creo.

18. Estoy de acuerdo con lo que me dijeron, me gustó el ejercicio, me sirve para saber si conozco bien a mis compañeros.

19. Si me gustó, me sirve este ejercicio para conocer más a mis compañeros.

20. Ella es loca y muy graciosa, le gusta learsear hartos y es una niña muy especial, no le gusta estar sola y sentí mucha alegría con ella.

21. Me sentí bien y muy agradable y emocionada por lo que mis amigas piensan de mí y me sentí tranquila por la música y pude quedar en paz con mí misma porque respirar profundo y botar la respiración es cuando uno bota todas las frustraciones y problemas y pensamientos. Me encantó lo que piensan mis amigas, no les dije nada cuando me dijeron lo que pensaban de mí.

22. En este ejercicio al principio estaba bien, luego me puse rígida y me empezó a doler el estómago de nervios, eso creo yo, pero cuando le pregunté a mi compañero sobre lo que suponía él me respondió que era una mala persona y que no pensaba en los demás, pero yo estaba de acuerdo por una parte porque no sé pero así lo siento yo también, y luego en la otra pregunta él me dijo puras cosas lindas y ojala que las personas lo crean así también porque me dijo que yo sí sabía escuchar a los demás y que era muy cariñosa, en esas cosas estoy de acuerdo porque con una persona que en verdad me conoce puedo ser muy simpática pero

en fin. Las cosas que le dije yo fueron que él era muy creído y estaba en lo cierto, bueno él estaba de acuerdo conmigo si, y luego le dije que él era una persona muy linda por dentro y por fuera y que por una vez él deje de pensar en los demás primero que él, que para mi es el único defecto que él tiene, bueno, en el tiempo que lo conozco ha sido lo único.

23. Cuando dijo lo que pensaba de mi sentí que era real y que no me estaba weando.

Sentí gran aprecio del compañero y me sentí bien.

Uno se libera de las cosas que no se saben de una a otra persona.

24. Bueno me sentí bien en el primer ejercicio porque yo recibí algo positivo 'ser ingenua' y yo le dije a esa persona que creía que es 'muy reservada', no sé pero eso es algo positivo. Con eso me sentí un poco identificada.

En el segundo ejercicio no sé no me sentí muy identificada y que apreciara eso no sé, pero me dijo que apreciaba mi 'silencio' y yo le dije que apreciaba de ella su 'amistad', no sé, encontré poco sentimiento en lo que apreciaba ella de mi y mucho yo de ella.

O sea parece que no conozco como yo pensaba de ella porque espera que dijera no sé otra cosa.

25. Bueno yo me sentí bien en los dos, me dijo que era 'reservada' eso me dijo cuando era lo que creía. Y en el segundo ejercicio me dijo que ella apreciaba de

mi, mi amistad, igual lo encontré bueno, pero sentí que me iba a decir otra cosa, pero bueno eso sería.

Sí me sirvió para darme cuenta qué sentía mi compañera hacia mi, y que yo debería cambiar mi actitud y ser como ella es conmigo...

26. Me sentí bien, muy relajado. Lo malo, que era muy pesado. Lo bueno, que era muy chistoso.

Me doy cuenta que mi compañero me conoce bastante.

27. Yo de mi compañera siento que es muy alegre y simpática y yo sentí que ella sí me conocía como yo era.

IV - MATRIZ DE CONTRASTE

1- PRIMERA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: Trabajo sensorial

ACTIVIDAD 2: Actividad física.

	DARSE CUENTA DE LA ACTIVIDAD	DARSE CUENTA DEL ENTORNO		
		DC del Otro (compañero)	DC del Grupo (curso)	DC del Espacio Físico (sala de clase)
SENSACIÓN DEL MUNDO INTERNO (SMI)	<p>... me dio sueño. 1</p> <p>Sueño. 2</p> <p>...Sueño!! 3</p> <p>... Mi cabeza. 4</p> <p>Relajamiento. 6</p> <p>...Mi mente estaba tranquila. 7</p> <p>... Tenía hambre (...) Me relajé (...) Tenía sueño. 9</p> <p>...me sentía presionada (...) Me sentía tenso e incomodo</p> <p>Cansancio. 14</p> <p>...Sentí que me ponía tensa, y que tenía un poco de</p>			<p>...además la sensación de recordar la sala me hacía sentir cómoda. 5</p>

	<p>nerviosismo. 16</p> <p>...Me sentí incómodo (...) ME SENTÍ BIEN. 17</p> <p>Relajamiento. 18</p> <p>...Sentía sueño al estar con los ojos cerrados. 19</p> <p>...Me sentí incómodo. 20</p> <p>...Lo que sentí fue tranquilidad. 21</p> <p>...Me sentía relajado. 23</p> <p>...Una gran relajación. 26</p> <p>... estaba tranquila. 28</p> <p>... pero me sentía rara (...) no pude relajarme para nada me llegué a sentir mal, como rara, estaba incómoda. 29</p> <p>...Me sentí súper incómoda (...) Me relajé más en el segundo ejercicio. 30</p> <p>... En el corazón. 31</p> <p>Me sentía tranquila cuando tenía los ojos cerrados. 32</p> <p>Me dio sueño y seguí relajada. 33</p>			
--	---	--	--	--

SMI emo (emoción)	Tranquilidad, paz, relajación. 1 ...mi ojo sentí presión, rabia mucha rabia. 4 ... el estado mió era estar igual en tranquilidad. 5 ...Me sentía cómoda cuando recorrí mi cuerpo interiormente y en mi mente estaba en blanco con una voz de fondo hablando y yo le hacia caso. 7 ...luego no pude recordar todo y me angustiaba (...) Sentí afecto al recordar mi cara, pero me centre mas en mis ojos y vi angustia, los sentí brillosos (...) pero al lograrlo me sentí bien, con afecto y seguridad. 8 ...Sentí pena y rabia. 10 ...No tuve ninguna necesidad pero sin embargo me gusto mucho estar así (...) y eso me causo una grata sensación en todo momento (...) pero sin embargo me sentí cómoda y tranquila desde un principio. 11 ...Con los ojos cerrados me sentía presionada y tensa y un poco ridícula pero después me calmé. 12 ...La emoción que tuve, fue un poco de cariño. 13			

	<p>...El sentimiento que sentí fue una combinación de frustración y rabia. 21</p> <p>... Me provocaba risa la vergüenza de cerrar mis ojos (...) Sentí emoción al verme a mí mismo. 23</p> <p>... Me sentí frustrado al recordar que no me muestro como soy. 27</p> <p>... Al principio no lo quería hacer, pero no sé porqué me sentía un poco incómoda. 28</p> <p>...Casi ni cerré los ojos, me seguía sintiendo súper incómoda, me sentí absurda tenía piulle. 30</p> <p>...en ese momento sentía pura ira y odio (...) Me sentía mal porque en ese momento mi corazón estaba lleno de odio e ira. 31</p>			
SMI nec (necesidad)	<p>...Me sentí relajada, con puras ganas de dormir. 2</p> <p>Tenia ganas de reírme, sueño. 3</p> <p>...Bien en todos los ejercicios pero me quería mover el cuello 4</p> <p>...y ganas de reírme. 6</p>	<p>... Quería hablar con mi amiga. 14</p>		

	<p>...quería seguir así. 7</p> <p>Tenia sueño, quería irme para mi casa. 9</p> <p>Me daban ganas de abrir los ojos, me daban ganas de reírme. 13</p> <p>Ganas de abrir los ojos, Ganas de hacer algo.14</p> <p>...me daban ganas de seguir relajado. 16</p> <p>...y ganas de moverme. 19</p> <p>... Me daban ganas de mantenerme así pero sin la sensación. 21</p> <p>... Me daban ganas de reírme.25</p> <p>...Tuve ganas de dormir. 27</p> <p>... estaba incómoda con ganas de moverme de tener los ojos abiertos, de hacer otra cosa. 29</p>			
<p>SMI cpo (cuerpo)</p>	<p>...sentía un malestar en la espalda. 2</p> <p>...Se me acalabraban las piernas(...) Me duele la cabeza 3</p> <p>Brazos, en el cuello la sensación era como que me pesaban</p>			

	<p>los brazos. 4</p> <p>El dolor físico era en los hombros con una especie de escalofríos (...) La tensión se centró en los hombros, pero me pude relajar (...) La sensación fue un cosquilleo en mi estómago y un escalofrío en la espalda. 5</p> <p>...Dolor de hombros y pies. 6</p> <p>En la cabeza y hombros, era como dolor y molestias. 7</p> <p>...En mi cabeza era como un dolor que no puedo expresar (...) pero cuando la recordaba mi estómago me hacía cosquillas era algo raro era rico sentir eso. 7</p> <p>Tenia un pequeño malestar en mi cabeza (...) el pecho se apretaba de a poco (...) Mi cuerpo se sentía cómodo, tranquilo pero con escalofríos. (...) y era como que se presionaban. 8</p> <p>...Sentí que mi estómago estaba tenso.10</p> <p>...El dolor era como una carga que tenía en los hombros y en la espalda, después me empezó a doler la cabeza (...) Sentí un escalofrío en todo mi cuerpo desde la cabeza hasta los pies (...) Sentí tristeza y un poco de rabia.12</p> <p>...y al estar doblado con las manos se me durmió el brazo (...) con dolor de estómago y me dolía la cabeza, sentía</p>			
--	---	--	--	--

	<p>apretada las piernas. 13</p> <p>tensión en el estomago Dolor de piernas Brazos y hombros pesados Dolor de espalda Tobillos, me da cosquilla cuando los muevo Malestar en el cuello y cabeza Manos heladas y pies helados Arriba de los ojos (...) Dolor de brazos (...) En la cabeza, Mareo. 14</p> <p>Escalofríos, Los hombros pesados, El estomago tenso, Mis pies sueltos, Dolor físico en las piernas (...) Tenía escalofríos en la espalda y sentía los hombros pesados (...) En cuanto a lo que sentí se me apretó el corazón. 15</p> <p>Sentía el dolor en el estomago, sentía una tensión (...) Sentí mucha relajación en mi cuerpo. 16</p> <p>...me dolía el estómago, me relajé y me dejé de reír. 17</p> <p>...Dolor de manos y pies. 18</p> <p>Sensaciones: Los músculos los sentía apretados y me dolía la guata (...) y me dolía la cabeza y estaba mareado. 19</p> <p>En el cuello (...) Me dolía las piernas, No podía dejar de reír 20</p>			
--	--	--	--	--

	<p>Dolor o sensación: en las piernas y en la nuca. 21</p> <p>...La parte del cuerpo que me molestaba se centraba en los ojos. (...) Las dificultades fue la sensación (dolor en la nuca), sentí que mis piernas estaban apretadas. 21</p> <p>En el cuello. Quería un masaje. Sentí dolor en las piernas (...) Me sentí incómodo por la silla. (...) Sentí cosquillas. 22</p> <p>En el cuello sentía una molestia. 23</p> <p>...Pude recordar mi rostro pero no de perfil. 24</p> <p>...En el hombro sentí una molestia (...) Me relajé mucho y no pude moverme. (...) Sentí un poco de tensión en el hombro (...) Sentí más mis orejas, algo raro. 25</p> <p>Malestar en el brazo (...) Malestar en el cuello. 26</p> <p>El dolor físico lo sentí en el hombro izquierdo (...) Al recorrer el cuerpo me dolió la espalda (...) Naturalmente movía mucho las manos (...) Mis ojos me gustan mucho y creo que me favorece (...) En mi cuello sentí un leve dolor. También sentí presión en la guata. 27</p> <p>Dolor físico en la espalda y muñeca izquierda. 28</p>			
--	--	--	--	--

	<p>... Yo cuando dijeron que si sentían algún dolor a mi me dolió el brazo pero me dolía de hace rato y no pude aumentar el dolor ni quitármelo (...) no pude cerrar los ojos y no sé por qué, no entiendo.29</p> <p>Me dolían los brazos. 30</p> <p>En los hombros y el corazón. 31</p> <p>...Me costaba cerrar los ojos, los abría constantemente. Sentía una sensación en el estómago como un vacío.32</p> <p>...Me picaban las piernas. 33</p>			
SENSACIÓN DEL MUNDO EXTERNO (SME)				
SME au (audición)	<p>...Ruidos de auto, el viento.1</p> <p>Percibí ruidos como”, micros, autos, voces, gritos, etc. 2</p> <p>...sentía el ruido de los autos y los alumnos de afuera. 3</p> <p>...Reían, voces, autos. 4</p> <p>...los ruidos que escuche fueron del patio, la calle y la sala de clases. 5</p> <p>...Ruidos de autos, risas, respiraciones, ruido en el patio. 6</p>			

	<p>...Ruido de las micros, risas. 7</p> <p>...En el silencio sentía las micros, las risas y el ruido del patio.8</p> <p>...Sentía el ruido de las micros y autos.9</p> <p>...sentía los ruidos que metían el motor de las micros, autos y motos. 13</p> <p>...El ruido de las micros, las risas (...) Sentía muchos ruidos fuera de la sala, las micros, alumnos gritando y otros ruidos. 15</p> <p>Las micros, mis compañeros, los autos, gritos de afuera, alguien reírse. 17</p> <p>...Los autos, ruidos de personas, risas. 18</p> <p>... Ruidos: en la calle y en el patio del colegio. 19</p> <p>...Autos, micros, motos. 20</p> <p>... Los ruidos de afuera, las risas, etc. 21</p> <p>...Sentí ruidos de micros, lápices. 22</p> <p>... Ruidos: voces, risas, autos, y respiración. 24</p>			
--	--	--	--	--

	<p>...Escuché autos, alumnos y voces. 25</p> <p>... Ruidos, autos, niños gritando. 26</p> <p>...Escuchaba las micros muy seguido, y a los alumnos de al lado reírse mucho. 27</p> <p>...Ruidos. Las micros pasar, las voces del curso de al lado. Oí respirar a mis compañeros. 28</p> <p>...Ruidos: autos, micros, bulla del patio, la voz de profesoras. 31</p> <p>...Los sonidos que sentía fueron mi respiración, los autos, a los niños de afuera que hablaban en voz alta (...) Mi cara la sentía suave y relajada. 32</p> <p>... Los sonidos de las micros y la gente afuera. 33</p>			
SME tac (tacto)	<p>...No pude ver toda mi cara y necesite mi mano para poder tocármela y recordar. 10</p>			
SME ol (olfato)	<p>...Olor, la basura. 1</p> <p>...Sentía olor a ensalada con bistec. 3</p> <p>...olor a hojas. 6</p>			

	<p>... Sentí olor a comida.9</p> <p>... El olor de mi colonia de guinda. 15</p> <p>...No olía nada. 23</p>			
SME gus (gusto)				
SME vis (vista)				
FANTASÍA (F)				
F rec (recuerdo)	<p>...Si recordé. 1</p> <p>Recordé todo de mi cara pero lo que mas me gusta es mi boca y mis ojos. 4</p> <p>...si recordé toda mi cara (...) la parte que mas se complico de mi cara fue las cejas, a veces recordaba fotos que me había sacado.7</p> <p>...Lo que mas recuerdo es mi boca. 9</p> <p>...ya que si cerraba mis ojos veía a esa persona que me tiene dando vueltas mi cabeza. 11</p> <p>...Lo que no pude recordar fueron las espinillas que tenía mi rostro. 13</p>	<p>No recordé mucho la ubicación de mis compañeros</p> <p>...No pude recordar los compañeros que se sentaban atrás. 22</p>	<p>...Si, la ubicación de mis compañeros. 31</p>	<p>Calendario, hojas en la pared. 4</p> <p>... El calendario y el horario. 3</p> <p>Lo que no recordé fue el calendario, pero recordé los lugares de todos mis compañeros. 5</p> <p>...Me faltó el calendario de la sala y las luces. 7</p>

	<p>...Yo pensaba en una canción. 15</p> <p>...mi pensamiento fue que me recordé de algo muy importante. Me acorde de una persona especial (...)...Si pude recordar mi cara, solo que me faltó recordar bien mis pestañas, La zona que me gusto fueron mis labios.16</p> <p>Recordé mi cara, recordé mis ojos, el pelo, las cejas y las pestañas. 19</p> <p>...Pude recordar mi cara, todo recordé. 21</p> <p>...Pensé en alguien. 22</p> <p>Sí recordé bien mi cara. (...) No se me olvidó. (...) Sí, mi nariz. 23</p> <p>...Sí, pensé en todo lo que me había pasado en el día y otros pensamientos raros (...) Algunos momentos me olvidé de mi rostro. 25</p> <p>... Si recordé mi cara, me centré en mis ojos. 26</p> <p>...No pude imaginarme toda mi cara (...) Pensaba en mi mamá, en mi familia. 32</p> <p>...No recordé mi mentón y mi figura en mi nariz. 33</p>			<p>...No me acorde del calendario, del enchufe. 16</p> <p>... Elemento de la sala: Lo que no recordé fue el borrador y el calendario. 19</p> <p>...Borrador, el calendario. 20</p> <p>... No pude acordarme del calendario. 21</p> <p>...Hubo cosas que no pude recordar de la sala. 25</p> <p>... No recordé el estado en que estaban los vidrios y algunos compañeros. 26</p> <p>...No pude recordar que el vidrio estaba quebrado. 27</p>
--	--	--	--	--

				<p>... Al describir la sala me faltó el color de pintura que es diferente en la parte de atrás. 28</p> <p>Se me olvidó el calendario. 33</p> <p>...No me acordaba donde estaba el calendario. 13</p>
F per (percepción)	...Pensaba que es más fácil recordar el rostro de otra persona que el mío. 8		...Pensaba que todos estaban con los ojos abiertos. 14	
F anh (anhelo)	<p>...una idea que la quiero hacer hace mucho. 4</p> <p>...P.D. SIGAN HACIENDO EJERCICIOS ASI PORQUE UNO ESTA MAS SENTIMENTAL Y ES BUENO PORQUE ME RELAJO ES COMO MEDITAR NUESTRO YO. 7</p>			
F nec (necesidad)	<p>...me gustaría haberme quedado dormida. 2</p> <p>No quería cerrar los ojos por lo que estaba pensando. 4</p> <p>...Quería saber el por que se venían esos pensamientos a</p>			

	<p>mi cabeza (...) Y en momentos sentía una necesidad de pensar en algunas cosas (personales). 8</p> <p>...Estaba pensando en dormir. 9</p> <p>Me daban ganas de seguir estando con los ojos cerrados. 10</p> <p>...Quería ir a jugar en la PC cuando estaba con los ojos cerrados. 24</p> <p>...Seguir en el estado. 26</p> <p>... Me daban ganas de seguir como estábamos. 28</p>			
F mor (moraleja)	<p>...Pude tomar conciencia con mi cuerpo. 7</p>			
F des (descripción)	<p>...Registre completamente, lo que me faltó fue recordar mejor mi mentón, mientras recordaba, pareciera que me mirara a un espejo (...)...y pensaba yo estar en un lugar pero todo era blanco. 5</p> <p>...Recordé mucho mis ojos y mi boca. 6</p> <p>...presencias de alguien al lado mío.7</p> <p>..Los ruidos de los demás no me causaron nada de gran importancia. 11</p> <p>...Si pude recordar mi cara, pero me faltó la zona de la</p>		<p>...pero sabía donde estaban todos mis compañeros sentados. 13</p>	<p>...Me faltó el borrador y los niños tras de mi. 24</p>

	<p>boca. 14</p> <p>...No se me olvido nada. 15</p> <p>...Si pude recordar mi cara. 15</p> <p>... Sí logré hablar con mi nariz. 22</p> <p>Pude ver mi cara.23</p> <p>Dolor físico: ninguno (...) Pude recordar mi rostro pero no de perfil. 24</p> <p>...No olía nada. (...)Yo pude recordar todo sin problemas (..) Pensé mucho en mi pelo Y pensé en el Internet. Pensé en un cojo!! 25</p> <p>...Olores en particular como que no sentí nada (...) Si pude recorrer mi cara ya que me miro al espejo a cada rato, No tuve dificultades. 27</p> <p>Si pude recordar mi cara, detalles mínimos se me olvidaron. 28</p> <p>...Si pude recordar mi cara, fue muy fácil y eso que no pude cerrar tanto los ojos igual yo me acuerdo de mi cara, si soy yo como no me voy a acordar. 29</p>			
--	---	--	--	--

	<p>... No sentí ninguna sensación (...) Recordé mi cara y a mi me gusta mis ojos (...) Quería puro que se acabara, no sentí ninguna emoción en especial, pensé mucho. 30</p> <p>...No sentía nada. (...) Si, no, si 31</p>			
F jus (justificación)				
F agr (agresión)				
F pre (preocupación)	<p>...en ese momento solo pensé en mi papa, si estaba mejor o peor ahí en el hospital. 12</p> <p>...Estaba pensando sobre algo que me había ocurrido y cómo solucionarlo. 27</p>	<p>...En que estaba pensando la Camila. 3</p>		
F. pm (pensamiento) Magico)	<p>Crear que no iba a caminar más. 3</p> <p>...Los pensamientos que pasaron por mi cabeza fueron mis seres queridos y un lobo. 21</p> <p>...y pensé en un cojo!! 25</p>			
F. emo (fantasía) Emocion)	<p>...mi mente se centralizo en mis ojos, mientras converse con ellos me sentía tensa y relajada a la vez porque me dijeron que no eran un defecto sino una virtud y que me sintiera feliz porque ellos lo estaban. 5</p> <p>...Mi cabeza no me deja a pocos ratos relajarme. 8</p>			

	<p>...Mis pensamientos son siempre los mismos ya que me siento muy bien con mi cuerpo, mi cara y mi personalidad. 11</p> <p>...Me identifique bien, me gustaron mas los ojos (...) en eso de dialogar me puse a dialogar con mis ojos y me decían que ya no podían mas, que estaban tensionados y yo les decía que no se sintieran así, porque de a poco se iba a pasar la prueba. .12</p> <p>...y lo que mas me llamo la atención fueron mis ojos en los cuales vi pena (...) Y el lugar de mi cara que mas me gusta son mis ojos (...) Me encuentro con pena y me acorde de cosas que no quería acordarme. 15</p> <p>...Me sentía un poco desconfiada teniendo los ojos cerrados.16</p> <p>...Empecé a recordar todo el odio que le tenía a dos personas. 30</p> <p>...Lo que me gustó más fueron mis ojos. 31</p> <p>...La parte que más me gusta son mis ojos. 32</p>			
F. Comp (fantasia de Complejo)	¡¡Tener los labios menos anchos!! 3 ...lo que me gusta menos es mi nariz. 5			

	<p>...y la nariz me gustaría que fuera mas respingada y mi piel mas sedosa, mas suave. 7</p> <p>...Pensé en mi nariz porque no me gusta. 9</p> <p>... la nariz no me gusta. 12</p> <p>... y lo que no me gusta es mi frente (...) Me gustaría que mi frente fuera un poco más pequeña. 15</p> <p>...y la que no me gusto fueron mis cejas. 16</p> <p>...Mi pera me complica. 22</p> <p>... no me gusta la frente porque eso no lo puedo olvidar cuando era pequeña y me quedo una cicatriz y siempre que intento imaginarme sin ella no puedo. 28</p> <p>...y no me gustan algunas cosas de mi cara pero no me causa tanto problema, me da casi lo mismo. 29</p> <p>...Lo que no me gustó fue mi pera. 31</p> <p>...Me gustaría tener la nariz más respingada. 33</p>			
<p>F. refl. (fantasia de</p>	<p>...No sé si seré hiperquinética, quizá es porque soy súper inquieta. 29</p>			

reflexion)	... No quería seguir cerrando los ojos porque me recordaba muchas cosas malas. 31			
-------------	---	--	--	--

2- SEGUNDA SESIÓN

ACTIVIDAD 1:

ACTIVIDAD 2:

	DARSE CUENTA DE LA ACTIVIDAD	DARSE CUENTA DEL ENTORNO		
		DC del Otro (compañero)	DC del Grupo (curso)	DC del Espacio Físico (sala de clase)
SENSACIÓN DEL MUNDO INTERNO (SMI)	<p>No me concentré mucho, me incomodó un poco estar con los ojos cerrados. Sí pude dialogar con mis manos, porque me concentré mucho en mis manos, en especial la mano derecha ya que es la que mas ocupo (...) No pude hacer el dialogo de las manos porque me desconcentré. 3</p> <p>Me desconcentré!</p>	<p>Cuando empecé a concentrarme, sentí que estaba sentada sola, así como sin mi compañera de al lado. 7</p> <p>La sensación que provocó acordarme de ella fue una simpatía y al mismo tiempo una esquivación. 19</p>		

	<p>Y no pude hacer el ejercicio. 4</p> <p>Tranquilidad, sueño, relajó (...). Tranquilidad. 6</p> <p>Me quedé dormida, “no escuché nada”. 8</p> <p>Me costó relajarme, no podía concentrarme. Sentí que no pude hacer el ejercicio por falta de concentración tal vez. 11</p> <p>Cuando pensé en mi mano derecha me sentía cómoda y con sueño, y cuando pensé en mi mano izquierda pensé en alguien importante para mí y me dio pena. Cuando me conecté con mi mano izquierda vi mis ojos, que estaban con lágrimas. 23</p> <p>Me sentía muy relajada... 29</p>			
SMI emo (emoción)	<p>Tenía tensión y desconcentración, estaba agobiado, 17</p>	<p>Me da mucha vergüenza trabajar con mi compañero... 1</p> <p>Lo que sentí fue un poco de</p>		

	<p>Sentí sueño por tanta tranquilidad y los ruidos de afuera (...) y sentía angustia. 18</p> <p>Me siento feliz y me da risa. 23</p> <p>Tuve muchas emociones (familiares). 27</p>	<p>seguridad al ver que me recordó, no sentí nada solo nerviosismo, no me dio ganas de reírme ni nada por el estilo. Lo que sentí que me recordó, sentí nerviosismo, no le dije todo lo que recordé, me costó recordar las cejas de mi compañero. Me sentí muy nervioso. 3</p> <p>Me dio risa imaginármela... 5</p> <p>Me da tranquilidad pero dentro de mí hay un sentimiento de amigo que me daba pena y ganas de llorar.</p> <p>También acabo de conversar con ella y me dice que sentimos lo mismo al vernos e imaginarnos juntas, pero al último cuando me vio sentí una pena enorme y ganas de llorar porque lo que sentía yo ella también lo sentía, fue algo telepáticamente. 29</p>		
SMI nec (necesidad)	No pude sentir nada porque no me pude concentrar y tenía ganas de dormir. 5			

	<p>No hablé nada, y no sentí nada, lo que me pasó fue que me aburrí, quería hacer otra cosa y no estar haciendo esto que es muy aburrido!!! Tuve la necesidad de hacer un dibujo. 13</p> <p>... quería abrir mis ojos. Siempre me estaba moviendo, mi estómago estaba inquieto. 17</p> <p>Tenía necesidad de escribir y me dolía un poco el estómago, 18</p> <p>Quería tocar y juntar las dos manos. Quería centrarme en mis ojos, manos pesadas. Quería moverme y mirar mis manos. 20</p> <p>Mis manos, la derecha tenía ganas de moverla, pero luego cambié de posición y pude terminar bien la actividad (...) después me dio sueño... 28</p>			
--	--	--	--	--

<p>SMI cpo (cuerpo)</p>	<p>Las manos las sentí muy transpiradas, en un momento cuando estaba concentrado... 1</p> <p>Mis manos las sentí un poco frías. 3</p> <p>No sé....ehm.....</p> <p>Me dio cosquilla en la guata... 4</p> <p>... una mano la tenía mas fría la otra mas cálida, al final se pusieron las dos normal. 6</p> <p>Y empecé a concentrarme y cuando estaba concentrada el dolor de cabeza se me empezó a disminuir, y me empezó a entrar un calor y también los ojos se me empezaron a llenar de lagrimas, de humedad. Y cuando empezamos a concentrarnos en las manos, las sentía muy livianas y se empezaron a poner mas tibias, les iba entrando calor, y cuando terminamos, el dolor</p>	<p>Me he sentido muy inquieto y con dolor de guata, he querido moverme y mi compañero me hace reír mucho y me molesta, y también me he sentido muy mareado y muy perturbado y más encima mi compañero me pateo la silla todo el rato y empecé a reírme mucho con mi compañero y lo molesté. 1</p>		

	<p>de cabeza me vino de nuevo, pero ahora un poco mas suave. 7</p> <p>Me costó cerrar los ojos, me dio sueño, se acalambraron las manos, no pude realizar el dialogo por desconcentración. 10</p> <p>Sentía un ardor por todo el cuerpo, especialmente en las manos. 11</p> <p>Me pasó que las manos me pesaban, yo creo que fue por cansancio. Las pude sentir, no pude lograr el dialogo. 12</p> <p>Mis manos al principio estaban muy suaves y calientes, luego cuando puse mi atención en mi mano derecha me sentí tensa y sentía mucho dolor. Me costó poner la atención en mi mano izquierda, porque mi mano derecha estaba muy tensa. 14</p>			
--	---	--	--	--

	<p>No sentí nada en cuanto al dialogo de las manos, me relajé bastante y sentí un poco incomodas las manos, mas de lo normal. 15</p> <p>Tenía las manos tibias No hubo relación entre las manos. Y se me cortó la circulación en el dedo meñique. 16</p> <p>... la sensación mía fue que las manos tenían una temperatura tibia y están secas. 19</p> <p>Dolor de muñeca. Dolor de estómago, calambres en las manos, mareo. 20</p> <p>Me pesan los hombros. 23</p> <p>Me sentí muy incómoda, nunca me relajé, un poco me dolían los ojos no logré que mis manos dialogaran, ni yo pude dialogar con ellas, me sentía muy nerviosa, tensa (...) las</p>			
--	--	--	--	--

	<p>sentía muy calientes las manos se me acalararon mucho y sentía que me quemaba, que me ardían mucho y también sentí como una corriente de escalofrío, pero no era de frío, sino de una corriente fría. 24</p> <p>No me concentré y sentí que mis manos se movían, sentí que dolería algo. 26</p> <p>Pude ver la diferencia entre las dos manos, como por ejemplo una estaba más tibia que la otra y pude ver la cicatriz en mi mano.</p> <p>Me dolió el estómago y sentí angustia, inquietud y pena. Mi mano derecha estaba como cansada y en cambio la mano izquierda era totalmente distinta. 30</p>			
SENSACIÓN DEL MUNDO EXTERNO (SME)				
SME au (audición)				

SME tac (tacto)				
SME ol (olfato)				
SME gus (gusto)				
SME vis (vista)				
FANTASÍA (F)				
F rec (recuerdo)	<p>Creo que me relajé mucho, pero no logré el contacto con las manos, porque se me vino a la mente mi mamá, ya que hemos peleado...</p> <p>Cada momento de esa pelea se me pasó en la mente, me dio pena pero creo que aguanté respirando... 27</p> <p>Las diferencias es que en la mano izquierda tengo una pequeña cicatriz mínima, 28</p>	<p>El rostro de mi compañero lo recordé no muy bien, pero recordé el pelo, tenía algunas pecas y alguno que otro que grano en la cara y tiene la cara igual que un cóndor y el color de la piel no lo pude recordar. 1</p> <p>Recordé todo de él, su estatura, el pelo, la boca, los ojos, la nariz, su cara, orejas y un poco las cejas que me costó recordar. 3</p> <p>El pelo y toda la cara. 4</p> <p>Las cejas, la boca, el pearcing, menos la nariz. Ah, y el pelo... 5</p>		

		<p>Recordé que mi compañera tenía el pelo de corte pokemón, que tiene la piel grasienta que tiene algunas pecas en su cuello, que se estaba quedando dormida, que sus dientes son sobresalidos que tiene el pelo que parece paja que no le va con la cara, aunque a ella le gusta por algo y eso sí, conversa con mi compañera y que no la llevo en mi mente, solo cuando converso. 6</p> <p>Yo lo que recordé de mi compañera, fue su actitud de ese ánimo de no querer hacer nada, eso fue lo primero que recordé y también esa mirada de aburrida. A ella no la llevo en mi mente, solo para conversar con ella. 7</p> <p>Tiene el pelo largo, es morena, ojos café oscuro Flaca. Pelo oscuro 8</p> <p>Eres blanca y tiene el pelo negro. 9</p> <p>Me acordé más de los ojos. 10</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Lo primero que recordé fue su rostro. Su color, después sus ojos. 11</p> <p>Recordé los lentes, ojos, nariz, color de piel. 12</p> <p>Yo recordé todo, no se me olvidó nada, solo algunos detalles como los lunares, etc. 13</p> <p>Lo que recordé de mi compañero, fue su pelo, su contextura, su nariz, toda su cara. 14</p> <p>Es pelado, de orejas pequeñas, moreno, ojos negros, no recordé su nariz. 15</p> <p>El cabello, altura, su frente y risa. 16</p> <p>Los pelos con rulos (cabeza)... 17</p> <p>Bueno ella tiene un rostro con poros pero suave, su estatura es</p>		
--	--	---	--	--

		<p>de 1,70 a 1,72. Tiene un pelo liso negro, sus ojos son café oscuro, la forma de las cejas, la forma de su nariz. Me costó un poco recordar sus pómulos y las orejas. Hasta su voz recordé. 19</p> <p>Me da mucha risa. Recordé su pelo, su frente, sus ojos, sus cejas. Quería mirarla. No recordaba su boca y su nariz. 20</p> <p>Logré recordar su cara por completo, pero por solo unos momentos luego ya no pude. 21</p> <p>Lo primero que recordé fueron los ojos, el pelo, el color de su piel. 22</p> <p>Recordé toda su cara empezando por la nariz y su pelo, luego recordé todo lo demás. 23</p> <p>Primero recordé su pelo, después sus ojos, pero no pude ver como era su nariz, no la recordaba. 24</p> <p>Lo que recordé es cuando canta</p>		
--	--	---	--	--

		<p>canciones de la ‘U’ de Chile, y cuando hablamos de los equipos. También recordé la cara de él y me dio risa. 25</p> <p>Lo que recordé es cuando los conocimos, cuando jugamos a la pelota. 26</p> <p>La sonrisa y la risa. 27</p> <p>Al principio la pude recordar, pero no pude terminar la actividad, me sentía incómoda y no lo logré (sus ojos y su pelo fue lo principal). 28</p> <p>Recordé siempre sus ojos después su color de cara, las pestañas, el pelo y después la nariz y la boca y los dientes y su estatura. 29</p> <p>Pude recordar la cara, el pelo y su contextura, pero me fijé más en recordar sus ojos, ya que vi o sentí tristeza en ellos. Me costó recordar su nariz. 30</p>		
--	--	--	--	--

		Recordé todo su perfil, menos la forma de su piel, recordé sus ojos, boca, nariz, pelo, dientes y cabeza... 31		
F per (percepción)	<p>... y no me incomodó ya que yo siempre que conozco a alguien me gusta mirar las manos y no sé por qué. 28</p> <p>Me siento confiada porque puedo hacer todas las cosas que me representan a mi. 29</p> <p>... y no sentí nada, solo curiosidad. 31</p>	<p>Y también cuando me contó que se puso a imaginar y le dio nervios... 5</p> <p>Y es muy simpática conmigo y me entiende en todo. 8</p> <p>... simpática que me hace reír y me escucha en todo... 9</p> <p>Nunca pensé que se iba a acordar de mi frente y mis cejas. Me sentí como rara cuando me dijo que se acordó de mi frente y mis cejas. 23</p> <p>Cuando me contó me sentí impresionada, nunca pensé que me recordaría. 24</p>		
F anh (anhelo)	El sentimiento que tuve fue que extraño o estoy extrañando mucho a una persona. 3			
F nec	Al fijarme en mis manos me	... y me dan ganas de leer con		

(necesidad)	sentía incómoda, inquieta, quería mover mis manos y a ratos lo hice porque mi cuerpo de cierto modo me lo pedía. 30	mi compañero y el no hacer el trabajo porque no se por qué me pasa esto. 1		
F mor (moraleja)				
F des (descripción)	<p>... pero después no porque me desconcentré mucho rato y no completé la tarea que se nos pidió. 1</p> <p>La diferencia fue mi mano derecha, tenía una aguja y mi mano izquierda estaba empuñada. Mi mano derecha constantemente en movimiento y la izquierda empuñada sin moverse. 18</p>	<p>Me sentí normal, porque no me enojé y el tampoco. 1</p> <p>Oscuro el cabello, peinado común. Recordé que es buena onda, es chico, es de piel oscura, pelo negro y peinado común, pelo largo. 2</p>		
F jus (justificación)	<p>No sé, mis manos se volvieron locas y tuve que recortar. Y mis nervios hicieron que haga globitos con el chicle. 4</p> <p>Tratar d hacer lo mejor que pueda. 12</p>			

	<p>Sentí mucha tranquilidad y hasta comodidad cuando tomaba atención porque estaba pensando en otra cosa, pero hice o logré la mayoría de las cosas, aunque el diálogo no logré hacerlo. 21</p> <p>No logré hacer el diálogo con las manos por desconcentración, estaba pensado en cosas más importantes. 22</p> <p>Me costó mucho cerrar los ojos y centrarme en las manos porque no estaba interesada en eso.</p> <p>Una de las cosas que pude hacer es cuando pensaba en las manos y los movimientos de ellas. 25</p>			
<p>F agr (agresión)</p>		<p>Fleto, gay. Su pelo con grasa. Su cara de 'weon' y de 'pajero', la nariz de tucán... 17</p> <p>Recordé que mi compañero tenía los dientes chuecos, su pelo</p>		

		esponjoso moreno, su piel es morena. Pelo crespo, sus manos grandes, su cara llena de espinillas, sus labios partidos. Tiene una cara de pena, y tiene pura cara de 'weón', y tiene pura cara de 'pajero', sus orejas grandes y sus labios negros, y su forma de reírse fea y horrible. 18		
F pre (preocupación)	<p>Estaba pensando en otra cosa mas importante por eso no me pude concentrar en el dialogo de las manos. 2</p> <p>Sentí las manos tranquilas y luego inquietas, y no logré el diálogo, no me pude concentrar. 31</p>			
F. pm (pensamiento Magico)	<p>Pude sentir las inquietudes de cada mano, cada mano tenía su identidad propia, la mano derecha se sentía muy estresada por tanto que hace, mientras que la mano izquierda ¡era muy relajada, muy pasiva!</p> <p>La mano derecha le reclamaba a la izquierda por todo el</p>			

	<p>trabajo que le toca a uno y lo poco que le toca al otro, o sea, el desequilibrio de trabajo, 19</p> <p>Solo sé que ellas me decían que estaban bien, que no me preocupara, que en lo que sea ellas estaban conmigo, 24</p> <p>... pero mi mano derecha se sentía cansada, muy tensa y me decía que necesitaba cariño de otra mano de un hombre, que se sentía sola y calurosa. Y la mano izquierda se sentía tranquila, pasiva, estaba caliente pero se encontraba fea y me echaba la culpa a mí de ser fea y yo le decía que no podía hacer nada y me dolía el corazón porque yo no puedo hacer nada. 29</p>			
F. emo (fantasía con Emocion)				
F. Comp (fantasía de Complejo)	No me gustan porque son muy diferentes, porque una es más gorda que otra, pero esto solo con mi enfermedad de las			

	<p>manos, no me acuerdo más porque estaba pensando algo mas importante que mis manos. 9</p>			
<p>F. refl. (fantasía de reflexión)</p>	<p>Las manos se necesitan una a la otra, las dos se necesitan, sentí que concentrándome mucho en mis manos me fui mareando un poco, por mucha concentración. 3</p> <p>Si pude lograr los objetivos, me gustó hacer esto. 12</p> <p>Fue espectacular sentir las necesidades de cada mano para poder percibir sus actividades, mientras mis emociones fue de muy paz con izquierda y la derecha mucha tensión. 19</p> <p>Sí logré el diálogo con mis manos.</p> <p>El contacto que tuve con mis manos fue bueno, y pude percibir cómo se sentían. 20</p> <p>La diferencia que tiene la</p>	<p>Me dio vergüenza cuando me dijo que lo primero que se acordó de mi fue mi risa ya que muchas personas se dan cuenta que tengo un hermano por lo mismo, tenemos la misma sonrisa. 28</p> <p>Al decirme mi compañera de mi, fue raro porque ella también se fijó más en mis ojos y sintió lo mismo que yo, tristeza al verlos, sentí raro esto. No sé porqué nos fijamos en los mismo y sentimos lo mismo. Es como si nos hubiéramos conocido de antes y más de lo que pensamos cada una. 30</p>		

	<p>mano derecha de la izquierda es que la izquierda escribe y no se cansa, en cuanto a la derecha no escribe pero se cansa más que la izquierda. En cuanto a la mano derecha, pensé en ella y mi cuerpo se sintió pesado y luego se soltó. 23</p> <p>Están muy estresadas las dos manos, pero la izquierda era más relajada que la derecha, no pude hacer que conversaran las dos manos. Me sentí rara era como que mis sentimientos salen a flote, pero lo malo es que no se los puedo expresar a alguien. 29</p>			
--	--	--	--	--

3- TERCERA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: Escucharse La voz

	DARSE CUENTA DE LA ACTIVIDAD	DARSE CUENTA DEL ENTORNO		
		DC del Otro (compañero)	DC del Grupo (curso)	DC del Espacio Físico (sala de clase)
SENSACIÓN DEL MUNDO INTERNO (SMI)	<p>Mientras tenía los ojos cerrados me dio sueño. 1</p> <p>Estaba muy relajada. 2</p> <p>Lo que me pasó, fue que no me incomodó nada. 4</p> <p>Tenía sueño y me sentía mareado cuando respiraba el monóxido de carbono de mi respiración. 6</p> <p>...Yo sentí sueño y muy relajada. 7</p> <p>... me concentré bien y estaba muy relajada(...)y me sentía rara cuando el me contaba lo que pensaba, pero lo escuché con atención 8</p> <p>Me fui sintiendo un poco nervioso y un poco</p>	<p>...Al hablar con el no sentí nada. 5</p> <p>...Cuando sentí la voz de mi compañero me dieron ganas de reírme y no sentí casi nada. 13</p> <p>... Me dio mucha risa cuando me hablaba jaja. 19</p> <p>...y cuando mi compañera me habló me dio más sueño porque ella dijo que también tenía sueño. 20</p> <p>Se empezó a reír de la nada, la sentí un poco nerviosa. 21</p>		

	<p>tenso. 10</p> <p>No sentí nada en especial. 12</p> <p>Me fui sintiendo nervioso y un poco tenso por dentro (...), no me concentré mucho pero me sentí un poco relajado aunque no me concentré mucho. 13</p> <p>Por un momento me dio sueño. 17</p> <p>Por un momento casi me quedé dormida, me dio mucho sueño pero después sentí tranquilidad. 18</p> <p>Yo tenía sueño. 20</p> <p>Sentí sueño y me relajé. 21</p> <p>Al momento de cerrar los ojos sentí paz y tranquilidad pero al principio estaba un poco tensa, 22</p> <p>Al cerrar los ojos me sentí relajada, con un momento de descanso. 24</p> <p>No sentí mucho porque me desconcentré mucho.</p>			
--	---	--	--	--

	<p>No me concentré para nada. 26</p> <p>Estaba muy relajado y cuando me estaba contando me dio mucho sueño y cada vez escuchaba menos lo que ella me decía. 28</p> <p>Sentí que me sentía muy bien al cerrar los ojos. 29</p> <p>...me sentía incómodo y me costaba concentrarme. 32</p>			
SMI emo (emoción)	<p>Vergüenza. 9</p> <p>Cuando cerré los ojos me sentí un poco inseguro. 10</p> <p>...sentía amor y unas cosas en mi estómago muy raras de expresar con palabras, hay que sentirlo. 23</p> <p>...Al abrir los ojos y conversar con mi compañera sentí que me estaba desahogando de algún modo y ahora no me puedo sacar ese pensamiento y esa imagen de la persona de mi mente, la tristeza sigue ahí. 24</p>			
SMI nec	Me sentí con ganas de moverme. 15	...y cuando había que escuchar al compañero		

(necesidad)		me dieron ganas de reírme. 15		
SMI cpo (cuerpo)	<p>En el momento de relajación me dolía el pie que se me quedó dormido. (...)Y luego no me pasó nada a parte de un dolor de guata. 1</p> <p>Primero estaba muy tensa, luego me relajé y después me dio sueño. 2</p> <p>...y me reía. 4</p> <p>... Tensa, Sueño.9</p> <p>...Sentí mucha tensión en el estomago (...) No me concentré porque tenía tensión en mi cuerpo. 13</p> <p>...mi pecho lo siento apretado como que algo lo incomoda y ganas de llorar. 24</p> <p>...y me empecé a reír al cerrar los ojos. 29</p> <p>...y me relajé mucho en cuanto a mi cuerpo lo sentía pesado y también me sentí un poco incómoda cuando cerré los ojos. 30</p> <p>Sentí mis piernas apretadas mis brazos tensos y me sentí nervioso, me dolía la cabeza y me molestaba que no hubiera ruido. Mi estómago lo sentía muy apretado cuando cerré los ojos. 32</p>			

SENSACIÓN DEL MUNDO EXTERNO (SME)				
SME au (audición)		<p>Mi compañera tenía voz de. 1</p> <p>...y escuché a mi compañero muy baja su voz. 4</p> <p>Cuando escuché la voz de mi compañera, la sentí con la voz suave y baja, 7</p> <p>...A mi compañera le encontré que le había cambiado la voz. 8</p> <p>...Cuando mi compañero me habló, su voz se oía segura. 11</p> <p>...Cuando abrí los ojos y mi compañera me habló sentí la voz fuerte de ella. 17</p> <p>...Al escuchar la voz de mi compañera me dio a sentir que tenía sueño y tranquilidad. 22</p> <p>...A mi amiga que le conté esto en su voz acongojamiento, acompañamiento, etc... como una amiga de verdad. 23</p>		

		<p>...y por la voz de mi compañera sentí nerviosismo porque quería salir del estado en que estaba. 26</p> <p>...y con la voz de mi compañera la sentí muy desconcentrada. 27</p> <p>...y mi compañero hablaba muy bajo. Y a puro murmullo. 29</p> <p>...Cuando escuché la voz de la Camila me dio risa. 30</p> <p>...cuando hablaba mi compañera me sentía más cómoda al sentir ruido. 32</p>		
SME tac (tacto)				
SME ol (olfato)				
SME gus (gusto)				
SME vis (vista)				
FANTASÍA (F)				
F rec (recuerdo)	Me imaginé la imagen del niño que me gusta él se llama Esteban, pero al fondo de la cara de él sonriéndome había un fondo negro. 23			

	<p>Me acordé del niño que quiero. 30</p> <p>Me acordé de Bastián y de cómo eso me sentía. 31</p>			
F per (percepción)	<p>Me di cuenta que los dos sentimos lo mismo, o sea “sueño”... 19</p>	<p>Sentí que el tenía confianza porque hablaba bastante fuerte sin importar que lo escucharan y dijo cosas no tan decentes. 3</p> <p>...pareciera como si tuviera sueño. 7</p>		
F anh (anhelo)				
F nec (necesidad)	<p>Pensé en irme a mi casa. 5</p> <p>...YO SOLO PENSABA EN MI, EN MI INTERIOR QUE ÉL NECESITA ESTO CADA SEMANA PARA ESTAR MEJOR. 22</p>			
F mor (moraleja)	<p>...Y ahora no me cuesta tanto cerrar los ojos. 15</p>			
F des (descripción)	<p>...pero a la vez iba respondiendo la mayoría de las preguntas que nos hacían. 8</p> <p>...y cuando yo le hablé recordó a un amigo. 11</p> <p>...pero a la vez me da pena mucha pena porque</p>	<p>...y lo que me contó el compañero fue que recordó su familia, su voz parecía inquieta. 12</p> <p>Mi experiencia fue que sentí que mi compañero me decía que me iba a matar porque no le hice caso. 14</p>		

	<p>a mi amiga también le gusta y ha hablado con él en persona y yo no, solo le he mandado cartas dicen que yo me iba a olvidar de él por mi amiga y que lo quería mucho, a la vez me alegra por mi amiga al ver que ella conversó con él. 23</p>	<p>...y mi compañera me contó que tenía sueño y que sentía paz y tranquilidad y pensó en ella, en su integridad física, y dice que también pensó en el niño que le gusta... 18</p> <p>...luego de hablar con mi compañera me dijo que tenía un poco de sueño y se sentía bien.22</p> <p>...ni siquiera un poquito porque estaba mirando a mi compañero porque le miraba el traste a la seño de lente y lisié todo el rato. 26</p> <p>No me pude concentrar a sí que no sentí nada porque mi compañera me hacía reír todo el rato. 27</p>		
F jus (justificación)	<p>...que no pude escuchar lo que mi compañera decía. 2</p> <p>Me dormí por un momento pero mas allá de sentir cosas no sentí nada porque estaba muy distraída. 16</p> <p>...No me pude concentrar porque había mucha risa. 10</p>			
F agr (agresión)				

F pre (preocupación)	En lo que pensaba era en llegar temprano mañana y que me fuera bien en la prueba de ingles, me acordaba de mis cosas, de mis trabajos, más que nada hacía memoria (...) pero no lo entendí porque pensaba en esos momentos o en que pensaba. 8			
F. pm (pensamiento Magico)	...y veía a una muchacha de espalda en mi mente. 1			
F. emo (fantasía con Emocion)				

4- CUARTA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: Reflejando el cuerpo

ACTIVIDAD 2: Reflejando movimientos

	DARSE CUENTA DE LA ACTIVIDAD	DARSE CUENTA DEL ENTORNO		
		DC del Otro (compañero)	DC del Grupo (curso)	DC del Espacio Físico (sala de clase)
SENSACIÓN DEL MUNDO INTERNO (SMI)				
SMI emo (emoción)	Me dio vergüenza y me sentí incoado, igual me reí un poco. 1	Sentí vergüenza al estar con una persona que no comparto...porque es demasiado diferente a mi y no	Igual me reí un poco de lo que hacían mis compañeros, 12	

	<p>Solo un poco de risa 5</p> <p>Nada me pasó, no sentí nada, solo me dio risa mi amigo cuando era mi espejo. 6</p> <p>Un poco de risa y molestias durante la actividad del espejo. 8</p> <p>Me gustó un poco más esta clase porque fue más interactiva. 10</p> <p>Tenía risa. 11</p> <p>Me sentí bien, todo pasando. La clase de hoy estuvo súper entretenida, lo pasé bien. Al principio estaba FOME, pero luego se puso bueno. 13</p> <p>... y me dio risa, 18</p> <p>Me sentí aburrida, quería puro salir a recreo (...) Solo sentí aburrimiento. 20</p> <p>No sentí nada aparte de</p>	<p>logré concentrarme... 2</p> <p>Sentí nervio y un poco de aburrimiento porque mi compañera no participó. 4</p> <p>Ah, me cae mal el Antonio, me dio rabia pero me divertí. 4</p> <p>De primera estaba aburrida e incomoda porque mi compañera es muy tranquila yo soy mas desordenada, es todo lo contrario a mi, cuando a ella le tocó de espejo yo me movía, bailaba y ella se ponía nerviosa, me decía que yo le daba miedo y la ponía nerviosa y cuando a mi me tocó de espejo ella seguía nerviosa y no hacía nada, yo la encontré súper fome, por eso no me junto con ella, porque no me hallaría. 7</p> <p>Cuando tuve que estar frente a alguien que apenas conozco, me sentí incomoda, pero después igual me reí con esa persona. 13</p>		
--	---	---	--	--

	<p>aburrimiento, 21</p> <p>Me sentí incomoda y no logré hacer la actividad. 22</p> <p>Me dio mucha risa (...)</p> <p>Me aburrí. 27</p>	<p>Sentí nerviosismo al verme frente a frente con mi compañero, me reí un poco, No me dio ningún malestar.</p> <p>Me dio un poco de vergüenza, no pude demostrar confianza con mi compañero, la idea que tuve fue que sentí que mi compañero no tuvo confianza.</p> <p>Me sentí muy nervioso, no me sentí mal, al contrario me sentí bien y me divertí un poco, al final me sentí un poco mejor que antes. Después tuve confianza con mi compañero. 15</p> <p>Me dio risa lo del reflejo y me sentí incomodo al mirarme con mi amigo, 16</p> <p>... pero me sentía un poco incomodo al estar parado y mirar a mi compañero. Lo pasé mejor que en otras clases, pero con mi compañero que me tocó somos amigos así que lo pasé muy bien esta clase, me gustó. 18</p> <p>Me dio un poco de vergüenza</p>		
--	--	--	--	--

		<p>porque no lo conozco suficiente para entrar en confianza, además un poco de miedo. 19</p> <p>En la actividad con el compañero de frente, me dio vergüenza y se me hizo muy largo el ejercicio. 22</p> <p>Me sentí súper nerviosa, así con vergüenza, porque ella hacía pasos que para mi son vergonzosos de repetir, 23</p> <p>Me sentí incomoda, nerviosa estando con una persona que no conozco casi nada y que ella me imitaba, 25</p> <p>Al mirar frente a frente con mi compañero no me sentí incomoda y no fue tan difícil lo del espejo pero nos dio mucha risa, tenemos movimientos parecidos. 28</p> <p>me daba risa cuando miraba a la Camila. 30</p>		
--	--	--	--	--

		<p>mmm...!! Me dio vergüenza, porque con el que me tocó no lo conozco bien y solo es un hola y chao de vez en cuando, por qué no sé, pero igual no estaba muy cómoda junto a el, se me pasaban miles de ideas por la cabeza. Me reía mucho y no sabía como yo podía ser su espejo. 31</p> <p>Me sentí bien porque con la persona que me tocó me cayó bien (...la conocía) 32</p> <p>Me sentí incomodo porque no la conocía mucho 33</p>		
SMI nec (necesidad)		<p>Y me habría gustado decirle al Antonio que me cae súper mal. Y al Marco Escobar que también me cae mal. 30</p>		
SMI cpo (cuerpo)	<p>Me dolía la pierna porque la tenía en la silla. 1</p> <p>Me sentí cómodo, pero se me durmió el pie. 9</p> <p>me dolía el estomago 18</p>			

	y estuve un poco inquieta. 27			
SENSACIÓN DEL MUNDO EXTERNO (SME)				
SME au (audición)				
SME tac (tacto)				
SME ol (olfato)				
SME gus (gusto)				
SME vis (vista)				
FANTASÍA (F)				
F rec (recuerdo)				
F per (percepción)		<p>Mis sensaciones eran raras nunca pude mirarla a los ojos; porque ella era rara... 2</p> <p>Mi compañera me tenía miedo, porque como no pasamos juntas no coincidimos. 10</p>	<p>pero no me gusta el cara a cara, porque mis compañeros no miden sus palabras. 12</p>	

		<p>A mi compañera le dio vergüenza hacer las actividades. 17</p> <p>... también sentí que mi compañera estaba igual que yo y ella igual me dijo. No nos dio vergüenza porque nos conocimos y somos amigas. 20</p> <p>... además a ella no la conozco bien y como ella es así como mas suelta para sus cosas y yo soy así como mas piola (callada) 23</p> <p>me sentí bien porque con la persona que me tocó era buena onda, aunque la conozco de puro nombre. 24</p> <p>... pero cuando traté de ser el espejo ella ya no quiso, no le gusta que la imiten, además ella es como mas relajada que yo , es como rara la cara que tenía, los gestos que hacía no es para nada como soy yo, 25</p>		
--	--	--	--	--

		<p>Cuando hicimos el efecto espejo éramos casi iguales. 27</p> <p>Al mirarla a los ojos vi tristeza, que algo le incomoda... 28</p> <p>Más que nada me dio risa y me sentí cómoda, porque era mi amiga y casi hacemos las mismas cosas, la posición de ella era que estaba preocupada y en los ojos pude percatar tristeza. 29</p> <p>... y además ella estaba súper nerviosa y eso complicó un poco. 33</p>		
F anh (anhelo)	<p>... porque en la sala no me junto con nadie. Y por eso yo espero que en este ramo pueda llegar a tener amigas. 23</p> <p>Yo creo que para la próxima se debería hacer un cara a cara, bueno eso no más. 24</p>			
F nec (necesidad)	...y me gustó la idea de salir al medio de la sala y decir las	Pensaba en qué hacer yo, porque estaba aburrída mirándonos sin		

	<p>cosas al que le caiga mal. 3</p> <p>Mucho aburrimiento porque tenia muchas ganas de salir en la hora LIBRE. Para distraerme un rato, ya que el recreo es corto. 21</p> <p>Igual como que quería hacer el ejercicio, pero por la vergüenza no pude. 22</p> <p>Me gusta el ejercicio pero si hubiese sido con otra persona a lo mejor hubiese funcionado. 31</p>	hacer nada. 29		
F mor (moraleja)	<p>El ejercicio me puede ayudar a conocer mejor a las personas. 1</p> <p>Y el ejercicio aporta a la integración en el curso... 2</p> <p>El ejercicio sirve para aprender a relacionarme con las demás personas. 4</p> <p>El ejercicio me puede ayudar a tomar mas confianza con mis</p>	... pero aprendí a saber que ella es muy relajada. 25	Este ejercicio nos puede ayudar a ser más sociable, yo creo por mi parte para conocernos mejor. 31	

	<p>compañeros y tenerles un poco mas de confianza. 19</p> <p>El ejercicio me puede ayudar a conocer a mi compañero y tener más personalidad. 22</p> <p>... pero esto me sirve mucho para olvidarme de algunas cosas... 32</p> <p>Esto está bien para conocerse mejor. 33</p>			
F des (descripción)	<p>Mi compañero no hacía las mismas cosas que hacía yo cuando hicimos el espejo, 3</p>	<p>A mi compañero lo vi flojo, en cambio yo me sentí cansado y con sueño, al estar haciendo el espejo no sabía que hacer yo, en cambio mi compañero era pura risa y al verlo me dio risa. 9</p> <p>No sentí nada porque la conozco harto, fue algo normal. A ella le daba risa pero para mi fue normal, porque siempre soy así. 11</p> <p>al estar con mi compañero nos pusimos a</p>		

		<p>lesear, 18</p> <p>me sentí incomodo, yo hacía un movimiento y el se demoraba como 5 segundos para responder a mi movimiento, el hacía el procedimiento de mala gana aunque yo también. 26</p>		
F jus (justificación)	... y me desconcentré porque no empecé (el ejercicio) desde el principio. 16		<p>Ah, lo del bullicio fue porque es viernes y estamos Chatos del colegio... 2</p> <p>Yo cacho que estábamos desordenados porque ya es viernes y todos piensan en carretear. 4</p> <p>y por el ruido creo que fue porque es viernes y todos se querían ir. 5</p> <p>La bulla fue porque es día viernes, uno está con energía para salir y en cambio el lunes recién comenzamos las clases,</p>	

			<p>llegamos cansados del fin de semana. 10</p> <p>El desorden de la sala fue entretenido porque es algo fuera de lo común, el bullicio fue porque uno está con ansias de salir, ir y pasar un buen fin de semana. 19</p> <p>Yo creo que el bullicio (ruido) porque yo creo que todos creían que podríamos salir de la sala porque era hora libre. 20</p> <p>Había mucha bulla porque creo que estaban todos incómodos porque no todos se conocen. 22</p> <p>Hoy hubo bullicio ya que hoy es viernes porque queríamos puro irnos... 32</p>	
F agr (agresión)		No pensé nada. Pero a la Fernanda le voy a pegar, y es terrible pasada de		

		película la XXXX, y en cualquier momento le pego... 14		
F pre (preocupación)	Por otro lado igual me sentí rara porque he tenido muchos atados con mi mamá... 32			

5- QUINTA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: Proyección

	DARSE CUENTA DE LA ACTIVIDAD	DARSE CUENTA DEL ENTORNO		
		DC del Otro (compañero)	DC del Grupo (curso)	DC del Espacio Físico (sala de clase)
SENSACIÓN DEL MUNDO INTERNO (SMI)				
SMI emo (emoción)	<p>Pasivo. Rabia, mucha rabia. 2</p> <p>Sentí ira cuando vi el maltrato animal, estaba mirando tele al ver eso sentí ira y ganas de empuñar las manos, le dije que no hiciera eso. 9</p> <p>No me pude quedar tranquila y no cerré los ojos, en realidad no me pasó nada, escuché todo pero no logré concentrarme. 25</p>	<p>... nada mas que sentí rabia hacia esas personas pero después se me pasó... 8</p> <p>... yo me sentí mal y me dio rabia, pero mejor no le dije nada para no buscar más problemas. 12</p>		

	Weno, no escuché nada porque accidentalmente me quedé dormida. 29			
SMI nec (necesidad)	No sentí nada porque me quedé dormida. 4 Después me dio sueño; se puso fome la clase y estuve a punto de dormirme y para no dormirme me puse a escuchar música solo eso... 8			
SMI cpo (cuerpo)	No sentí ni un dolor, me sentí cómodo en las otras sesiones me sentí incomodo. 10			
SENSACIÓN DEL MUNDO EXTERNO (SME)				
SME au (audición)				
SME tac (tacto)				
SME ol (olfato)				
SME gus (gusto)				

SME vis (vista)				
FANTASÍA (F)				
F rec (recuerdo)	<p>Si logré hacerme cargo de lo que sentí. 1</p> <p>Bueno, me acordé de una pelea y una discusión... 7</p> <p>Recordé una mala experiencia que tuve con una persona de otro curso, sentí rabia al recordar y a la vez sentí pena. Fue lo mismo que sentí en el momento que pasó todo. 23</p> <p>En otras ocasiones me he sentido así cuando me tratan mal. 27</p>	<p>El disgusto fue que me atacó cobardemente. 1</p> <p>Cuando un compañero robó de la mochila una cosa que no le pertenece. 2</p> <p>Aunque a pesar de todo no tenía problemas o momentos desagradables, bueno sí, pero ya que la Margarita nos molesta todo el rato, 4</p> <p>El disgusto que me acordé fue cuando el Carlos Acevedo le pegó a un niño de unos 10 años. Mi actitud fue muy seria, mi sensación fue de impotencia. 5</p> <p>Cuando el Carlos me robó el lápiz y me dijo que no lo tenía y se lo encontré en el estuche... 6</p> <p>Me dio rabia al recordar la</p>		

		<p>situación y me dieron ganas de decirle cosas que en ese momento no pude decirle y que ahora sí. 8</p> <p>No se si logro hacerme cargo de lo que siento porque algunas veces no le digo que pare de molestar. 10</p> <p>Recordé cuando mi compañero me corrió la silla y me caí, me enojé y casi le pegué, sentí ira y rabia, no le dije nada, cuando mis primos le pegaron a un perro muerto. 13</p> <p>El conflicto fue con un compañero del colegio anterior de donde venía. Todo comenzo jugando, mi compañero se enojó no sé por qué y me empezó a pegar muchas patadas y yo le respondí con un combo. 14</p> <p>Tuve mucho enojo cuando un amigo empezó a decir groserías. Mi actitud que le quería pegar. A esa persona le dije que dejara de</p>		
--	--	--	--	--

		<p>decir garabatos. Reacciono así por sus notas. 17</p> <p>Cuando con mi hermano jugábamos a las peleas y se le pasaba la mano y sentía odio e ira y más odio. Sentía enojo, deseos de pegarle, 15</p> <p>Recordé muy poco; cuando me “robaron” el celular en el colegio me dio mucha rabia pero nunca supe quien fue. Sentí enojo y le quería pegar a todos (iahg - nain). 16</p> <p>Una vez con una amiga estábamos lo mas bien conversando hasta que le dije que había terminado con mi pololo y ella me dijo: ¿y por qué?, ¿Qué pasó?. Cuéntame, y yo le dije que no podía decirlo porque era cosa de los dos y ella me dijo, pero cuéntame si yo soy tu mejor amiga (lo que no es así para mi) dale dime. Yo a ella no le quise decir porque no me da confianza hablarle de eso. 20</p>		
--	--	--	--	--

		<p>Bueno, yo he tenido solo un mal momento que fue muy raro y no me gustó haberlo recordado, ya que no fue muy grato para mi. Con la persona que pasó fue raro porque me dijo cosas que nunca fueron verdad e involucran a personas ajenas al caso, en fin. 26</p>		
F per (percepción)	<p>... y pensé que no valían la pena. 8</p> <p>... y si me hago cargo de lo que siento 15</p> <p>No logro hacerme cargo de lo que siento. 17</p> <p>Sí intento hacerme cargo de lo que siento. 27</p>	<p>... no sé por qué pero en fin ya lo superé y no me hace problema porque yo encuentro que es envidia y tonteras como de una cabra chica que solo quiere hacerse la interesante. 4</p> <p>A veces no me gusta la actitud de mi compañero, dado que a veces no demuestra lo que es o no se atreve a cosas que son tan fáciles, pero otras cosas si las hace. Mi actitud es que no... mi sensación es como que no lo entiendo, a veces no entiendo lo que le da vergüenza pero para otras cosas no le da temor, es dos actitudes como en el recreo y</p>		

		<p>otra en la sala otra como mas seria. 19</p> <p>... Y ella me dijo ah ya, entonces cuando a mi me pase algo no te voy a contar, y yo la sentí así como vengativa, así negativa. Porque yo prefiero hablar de esos temas con otras amigas. 20</p>		
F anh (anhelo)				
F nec (necesidad)		<p>... me dio ganas de ir a decirle “tu que te crees para decirle eso, no me conoces” aparte sentí la necesidad de agarrarla del moño pero no, 18</p> <p>Me dieron ganas de decirle que se pudriera ya que no se lo dije en ese momento. 23</p> <p>Se me vinieron un millón de cosas que decirles porque me acuerdo y me da rabia por todo lo que causó, lo que mas me daba vueltas en mi cabeza era preguntarle que por qué lo hizo yo no se lo pedí o no sé, pero se</p>		

		<p>me vienen palabras a la cabeza que no se como explicar. 26</p> <p>Me dio rabia al acordarme de laluacion. y me dieron ganas de decirle cosas que no le dije ese día. 27</p>		
F mor (moraleja)	<p>... Si me hago cargo. 5</p> <p>... pero lo de hacerme cargo de lo que siento eso lo aprendí de mi abuela. 18</p> <p>Esa actitud fue común en mi porque siempre trato de reaccionar bien y arreglar las cosas.</p> <p>Si, siempre trato de hacerme cargo de lo que siento, aunque a veces no me gustaría sentir ciertas cosas. 23</p>	<p>La otra situación fue en la calle porque un cabro estaba molestando a mi prima, la defendí, tuve que pegarle al cabro, le pegué muchos combos pero al final me dio pena porque estaba llorando y llamando a su mamá. En ese momento pude mas o menos hacerme cargo de lo que sentí. 14</p> <p>También pensé que igual tuve una buena actitud frente al problema ya que no lo agarré a garabato y tampoco palié, solo aclaramos en un sentido las cosas conversando, aunque igual no quiero volver a hablar con esa persona. 23</p>		
F des	Mi actitud fue solo aceptar lo	Mi actitud fue calmada, pero		

(descripción)	que había pasado e intentar aclarar lo sucedido. 26	<p>igual me sentí a disgusto, no le dije nada, pero la miré, en ninguna otra ocasión me pasó lo mismo. 1</p> <p>Le dije que era h...porque le pegaba a los chicos. 5</p> <p>Mi actitud fue que dejara de molestar y decir garabatos cuando lo insultan. 10</p> <p>El momento desagradable fue con mi compañera que me molestan porque tengo el pelo lais. Mi compañera sacó la foto de mi agenda y la pegó en la pizarra y puso debajo de la foto “se busca pelo lais” 12</p> <p>El conflicto fue con un compañero del colegio anterior de donde venía. Todo comenzo jugando, mi compañero se enojó no sé por qué y me empezó a pegar muchas patadas y yo le respondí con un combo. 14</p> <p>Tuve mucho enojo cuando un</p>		
---------------	---	--	--	--

		<p>amigo empezó a decir groserías. Mi actitud que le quería pegar. A esa persona le dije que dejara de decir garabatos. Reacciono así por sus notas. 17</p> <p>Bueno, el momento en que una compañera me dijo, no se si una mala palabra pero es una ofensa, yo estaba con unas amigas haciendo una tarea de informática que era entrevistar a alumnos del liceo, profesores, auxiliares, para conocer que era el computador en sus vidas. A mi me tocó entrevistar a un niño super lindo del 4º, cuando viene mi compañera subiendo y dice “tamos calientes chiquillas”, eso me molestó, ya que yo me considero una señorita y jamás nadie me había dicho así, eso me dio una rabia, me dio mucha vergüenza pensar que diría el niño de la entrevista, (...) mantuve la calma y una amiga dijo “quien le metió ficha a esta” ahí se calmaron un poco los humos. En situaciones de</p>		
--	--	--	--	--

		<p>injusticia y calumnias, 18</p> <p>Recordé cuando estuve en voleibol, y una niña a cada rato me mandaba, y yo me enojaba porque se supone que ella no debería decirme lo que haga, sino el profesor, y de repente el profe me pregunta que me pasaba y yo le dije “nada”, pero después le conté y me dio impotencia de qué se cree ella de mandarme y con esa actitud, su voz muy elevada, de cómo rabia, pero yo no le dije nada para no armar mas polémica y lo raro es que yo no reacciono así con otras personas , pero le hubiera dicho unas cosas de que qué se cree ella de mandarme así, que se cree. 24</p> <p>Solo respondí con palabras, sentí rabia. Le dije que no me dijera garabatos porque no le di la confianza, que era muy patudo... 27</p>		
F jus	... pero en vez de darme rabia	La actitud que tuve fue de mucha		

(justificación)	<p>me dio risa por lo irónico que fue todo. 7</p> <p>En relación a hacerme cargo, no, porque no me gusta asumir ni lo que siento ni lo que pienso, porque para mi eso no puede ser. 26</p>	<p>ira, yo lo aprendí de mi mejor amigo en el colegio porque me dijo “si te pegan responde con un combo mas fuerte” y lo hice porque me lo enseñó mi amigo. 14</p> <p>Me enseñaron a pelear bien. 16</p>		
F agr (agresión)		<p>Que se valla al infierno. 2</p> <p>... y le dije que era ladrón y le iba a pegar a la salida por ladrón y sínico y por pegarle a un niño de 10 años. 6</p> <p>Le dije que era tonto y tenía cara de peruano, ya se lo he dicho. 7</p> <p>No me sentí incomodo, al contrario, me sentí cómodo pero con los compañeros que han dicho muchas groserías son 2; el primero se llama Antonio Lagos y el otro Felipe arenas para que dejara de decir tantas groserías pero con el que tengo mas disgusto es con el Antonio Lagos que cuando uno le enfrenta algo</p>		

		<p>dice puros garabatos e insultos o amenaza que va a pegar... 10</p> <p>Mi sensación fue temor porque siempre pega o insulta yo le dije que la corte con los garabatos y los insultos. En todos las situaciones diciéndole que pare de molestar de pegar porque si no el va a salir perdiendo. 10</p> <p>Yo me acuerdo que agredí a mi compañero porque me hizo tira y se lo tiré por la cabeza y le empecé a decir puros garabatos que por qué lo hizo tira...Mi sensación fue que quería pegarle porque tenía cualquier rabia. A esa persona puros garabatos...y no los puedo escribir por respeto. Cuando peleo con mis amigos en la casa y a veces logro hacerme cargo de lo que siento. 11</p> <p>Lo que quería decirle a mi compañero era decirle puros improprios pero no lo hice, bueno algunos si, como por</p>		
--	--	---	--	--

		<p>ejemplo weon, conche... feo.... 14</p> <p>Le quería pegar al Antonio Lagos porque me había insultado y me había botado todas mis cosas, me cae mal, muy mal, el estomago se me apretó por aquella situación, y esto lo aprendí de mis compañeros actuales (1° A), le dije que estaba chata que no lo soportaba mas, que era ordinario, también le dije que era el único mal ejemplo del curso, que por causa de sus errores íbamos a pagar todos como curso (me cae mal) y le grité cabro · #€@~4\$%”@ 21</p> <p>lo que pasó fue que mi compañero no me quería pasar un balón y yo se lo pedí amablemente y no me lo quiso pasar, luego de eso me enojé porque el se puso pesado i no me gustó eso, entonces lo agarré a garabatos y luego le pegué un empujón y le quité el balón, luego me empezó a decir cosas</p>		
--	--	--	--	--

		<p>desagradables y le pegué una cachetada y le dije “cabro con#@·\$%&, erí entero varsuo ...y luego me sentí impotente. 22</p> <p>Un hombre llamado Carlos Acevedo y me da envidia no tener su color negro, el es tan negro que es maestro. Cuando el me mira me da rabia (<u>escribe solo insultos</u>) 28</p>		
F pre (preocupación)		<p>Bueno a mi, mi momento desagradable... no pesco a las niñas que dicen cosas pesadas, pero igual me siento incomoda, no dicen cosas malas pero tampoco lo dicen en un sonido, sentido bueno, lo dicen pesado y se ríen...pero eso de no pescar no me sirve mucho porque igual las miro y como que me siento súper incomoda cuando están ellas porque me siento como observada... y eso pensé en este ejercicio!!! 3</p> <p>No le dijimos nada porque son</p>		

		<p>tonteras y yo creo que no pescándola se va a aburrir y va a ser mejor para nosotras. 4</p> <p>Sentí sueño, no quería decir palabrotas pero si sentí que yo le dije algo a una compañera que no debía decirlo porque ahora está enojada pero sentí que mi compañera me dijo varias groserías. 10</p>		
--	--	--	--	--

6- SEXTA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: SUPOSICIONES

ACTIVIDAD 2: APRECIO

	DARSE CUENTA DE LA ACTIVIDAD	DARSE CUENTA DEL ENTORNO		
		DC del Otro (compañero)	DC del Grupo (curso)	DC del Espacio Físico (sala de clase)
SENSACIÓN DEL MUNDO INTERNO (SMI)	<p>Me sentí bien. 3</p> <p>... Estuve muy cómoda con lo que me dijeron. 4</p> <p>... Si me sentí bien cuando</p>	<p>...Me gustó lo que mi compañera me dijo, lo que suponía y lo que apreciaba de mi. 3</p>		

	<p>pensaba en mis necesidades. 6</p> <p>... y también me dio un poco de vergüenza pero después se me quitó y le dije. 9</p> <p>...es muy gratificante. 10</p> <p>... Me costó concentrarme pero lo logré. 12</p> <p>Me sentí cómoda y agradable (...) y me sentí tranquila. 16</p> <p>Me sentí bien. 18</p> <p>... me gustó el ejercicio. 19</p> <p>Si me gustó. 20</p> <p>...En este ejercicio al principio estaba bien. 23</p> <p>Bueno me sentí bien(...) Con eso me sentí un poco identificada (...)</p> <p>En el segundo ejercicio no sé no me sentí muy identificada 25</p>	<p>...Aquí también me gustó lo que me dijo de mi. 9</p> <p>... y sentí mucha alegría con ella. 21</p>		
--	---	---	--	--

	<p>Bueno yo me sentí bien en los dos. 26</p> <p>... Me sentí bien, muy relajado. 27</p>			
SMI emo (emoción)	<p>Me fue complicado, pero con la música fue menos difícil que las otras veces. 1</p> <p>...me sentí bien con lo que me dijeron y relajado. 5</p> <p>... igual me dio ataque de risa con un poco de vergüenza. 9</p> <p>...Yo me sentí bien cuando ella me dijo las cosas. 11</p> <p>...Me sentí feliz y con dudas, no le respondí. 14</p>	<p>...Me dio vergüenza decirle a mi compañera lo que suponía de ella. 3</p> <p>...Sentí gran aprecio del compañero y me sentí bien. 24</p> <p>... y con eso me sentí bien con ellos. 5</p> <p>... Cuando me dijo lo que apreciaba de mi, yo me sentí normal muy bien lo que dijo sobre mi. 7</p> <p>... Me sentí bien por todo lo que dijo de mi y no me sentí mal cuando me dijo que era enojona. 13</p> <p>Me sentí bien y muy agradable y emocionada por lo que mis</p>		

		amigas piensan de mi y me sentí tranquila por la música y pude quedar en paz con mi misma. 22		
SMI nec (necesidad)				
SMI cpo (cuerpo)	... luego me puse rígida y me empezó a doler el estómago de nervios, eso creo yo. 23			
SENSACIÓN DEL MUNDO EXTERNO (SME)				
SME au (audición)				
SME tac (tacto)				
SME ol (olfato)				
SME gus (gusto)				
SME vis (vista)				
FANTASÍA (F)				
F rec (recuerdo)				

F per (percepción)	<p>Lo que sentí fue que me tienen buena onda. 5</p> <p>... si creo que fue sincera. 9</p> <p>...Estoy de acuerdo con lo que dijo. 17</p> <p>Estoy de acuerdo con lo que me dijeron. 19</p> <p>...Me encantó lo que piensan mis amigas, no les dije nada cuando me dijeron lo que pensaban de mí. 22</p>	<p>... Cuando yo le dije lo que pensaba sobre el no creo que se halla sentido incomodo. 7</p> <p>...No, mi compañero es un loco pesado. 8</p> <p>...En cuanto a lo que yo les dije, ellos lo encontraron agradable, creo. 18</p> <p>...y luego en la otra pregunta él me dijo puras cosas lindas y ojalá que las personas lo crean así también. 23</p>		
F anh (anhelo)				
F nec (necesidad)				
F mor (moraleja)	<p>...Estos ejercicios me sirven para darme cuenta de cómo me siento y como conozco de verdad a mi compañera. 3</p> <p>...Creo que con esto</p>	<p>...Y con este ejercicio conocí un poco mas a mi amigo. 8</p> <p>...<i>“Con eso me doy cuenta que conozco a mis compañeros mas que antes con los ejercicios de</i></p>		

	<p>aprendemos a conocer a los demás. 6</p> <p><i>... Yo creo que esta terapia si me sirvió para tener mas conocimientos en las personas. 9</i></p> <p><i>...Me sirve mucho porque veces no le pongo mucha importancia pero ahora me doy cuenta de cuanto la conosco. 10</i></p> <p>...Este ejercicio me sirve para conocer a mis compañeros. 15</p> <p>... y me dio la impresión de que este tiempo sirvió para conocernos más. 16</p> <p>...el ejercicio, me sirve para saber si conozco bien a mis compañeros. 19</p> <p>...me sirve este ejercicio para conocer más a mis compañeros. 20</p>	<p><i>orientación". 5</i></p>		
--	---	-------------------------------	--	--

	<p>...Uno se libera de las cosas que no se saben de una a otra persona. 24</p> <p>...Sí me sirvió para darme cuenta qué sentía mi compañera hacia mí, y que yo debería cambiar mi actitud y ser como ella es conmigo...26</p>			
F des (descripción)	<p>Me dormí y no caché mucho pero si pude realizar el ejercicio. 4</p> <p>...Yo si le pude contestar porque a pesar del tan poco tiempo ya aprendí a conocerla y se ha dado una buena confianza, amistad y apoyo. 4</p> <p>... Me dijo que era molesto y que daba jugo, tambien me dijo que era buen amigo. 6</p> <p>...Yo estoy de acuerdo porque me dijeron cosas en buena y no en mala. 15</p>	<p>...Mi compañera me dijo que yo era como su hermana mayor, y cuando yo le dije que era mi hermanita chica. Solo hablamos como de ese tema y solo fue eso. 1</p> <p>Le dije que se dejara crecer el pelo, y no sentí nada porque ya lo conocía y sabia lo que iba a decir y estaba de acuerdo con el. 2</p> <p>... Lo que me dijeron fue: Que era buena onda y tela. 5</p> <p>...Pero mi compañero es bueno para leasar, buena onda, no se porta tan pesado pero le gusta la</p>		

	<p>... en el primer ejercicio porque yo recibí algo positivo 'ser ingenua' y yo le dije a esa persona que creía que es 'muy reservada', no sé pero eso es algo positivo (...) y que apreciara eso no sé, pero me dijo que apreciaba mi 'silencio' y yo le dije que apreciaba de ella su 'amistad'. 25</p> <p>...me dijo que era 'reservada' eso me dijo cuando era lo que creía. Y en el segundo ejercicio me dijo que ella apreciaba de mi, mi amistad. 26</p> <p>...Lo malo, que era muy pesado. Lo bueno, que era muy chistoso. 27</p>	<p>música metálica que yo también escucho de repente porque me gusta todo tipo de música excepto la música satánica. 7</p> <p>Antonio Lagos: el loco es tela(buena onda) Hernan dijo: le gusta leasar todo el dia al Carlos. 8</p> <p>...y yo también le respondí lo que yo pienso de ella. 9</p> <p>... Dijo que yo era su hermana chica, yo estoy de acuerdo con eso. 12</p> <p>... Mi compañera pensó de mi: un poco enojona, buena amiga y la apoyo en todo. 13</p> <p>Mi compañera pensó de mi: que era simpática, comprensiva con las personas que no tiene que ser y buena amiga. 14</p> <p>Es muy miedoso, solidario, amable. 17</p>		
--	---	--	--	--

		<p>...Ella es loca y muy graciosa, le gusta learse hartos y es una niña muy especial, no le gusta estar sola. 21</p> <p>...pero cuando le pregunté a mi compañero sobre lo que suponía él me respondió que era una mala persona y que no pensaba en los demás (...) porque me dijo que yo si sabía escuchar a los demás y que era muy cariñosa (...)Las cosas que le dije yo fueron que él era muy creído y estaba en lo cierto, bueno él estaba de acuerdo conmigo si, y luego le dije que él era una persona muy linda por dentro y por fuera y que por una vez él deje de pensar en los demás primero que él, que para mi es el único defecto que él tiene, bueno, en el tiempo que lo conozco ha sido lo único. 23</p> <p>... Yo de mi compañera siento que es muy alegre y simpática. 28</p>		
--	--	---	--	--

F jus (justificación)	...porque me pude concentrar, pero al principio no. 3			
F agr (agresión)				
F pre (preocupación)				
F. pm (pensamiento Magico)				
F. emo (fantasía con Emocion)	A mi me gustó lo que me dijo. 9 ...porque yo pensaba que ellos me encontraban diferente y me agradó su pensamiento. 18 Cuando dijo lo que pensaba de mi sentí que era real y que no me estaba weando. 24	...y estuve de acuerdo con ella, en el primer y en el segundo ejercicio. 4		
F. Comp (fantasía de Complejo)				
F. refl. (fantasía de reflexión)	...Estuve de acuerdo con lo que me dijeron, no me costó responderle a mis compañeros porque ya los conozco, somos amigos, muy buenos amigos (...) Porque se que tengo	...También me di cuenta de que la conozco no muy bien pero se muchas cosas sobre ellas y me doy cuenta de que ella tampoco me conoce muy bien. 4		

	<p>buenos amigos. 5</p> <p>... Cuando me dijo que yo tenía doble personalidad eso era verdad, porque con algunas personas me porto bien educad, pero con algunas personas que me gusta lesear me porto muy pesado. 7</p> <p>...Sentí que me conocía y me gustó que una persona note tambien mis cosas buenas y no pude quedarme callada puesto que piensa eso, si acaso mis gestos comportamientos ella los nota (...)Yo pensaba que no serían cosas que yo estuviera de acuerdo pero ella piensa bien y cree que soy eso. 10</p> <p>...ya que me decía puras cosas positivas y yo tambien le decía cosas positivas ya que quiero mucho a esa persona, ya que siempre me escucha y yo creo que me conoce mucho y yo a ella. 11</p>	<p>... no me sentí mal por lo que me dijo. 6</p> <p>...yo a ella la estimo mucho como amiga, y yo también le respondí, pero mas relajada, sin tanta vergüenza. 9</p> <p>... No dijo otras pero la estoy conociendo. 12</p>		
--	--	--	--	--

	<p>...porque igual es un poco de verdad pero no le respondí... 13</p> <p>...porque las personas con las que hablé son de confianza. Respecto a lo que me dijeron fue bueno (...) también suponían cosas que son ciertas 16</p> <p>...Pienso que lo conozco poco. 17</p> <p>...porque respirar profundo y botar la respiración es cuando uno bota todas las frustraciones y problemas y pensamientos. 22</p> <p>... pero yo estaba de acuerdo por una parte porque no sé pero así lo siento yo también (...) en esas cosas estoy de acuerdo porque con una persona que en verdad me conoce puedo ser muy simpática pero en fin. 23</p>			
--	---	--	--	--

	<p>...no sé, encontré poco sentimiento en lo que apreciaba ella de mi y mucho yo de ella. O sea parece que no conozco como yo pensaba de ella porque espera que dijera no sé otra cosa. 25</p> <p>...igual lo encontré bueno, pero sentí que me iba a decir otra cosa, pero bueno eso sería. 26</p> <p>...Me doy cuenta que mi compañero me conoce bastante. 27</p> <p>... y yo sentí que ella sí me conocía como yo era. 28</p>			
--	--	--	--	--

V- TRANSCRIPCIONES DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Grupo de discusión previo a las actividades del taller

Presentación y explicación del trabajo a realizar

Facilitadora A: Nosotras vamos a grabar esta sesión, pero es solamente con el objeto de registrar lo que no podamos escribir, para estar pendientes del dialogo y no tanto de estar anotando ¿ya?

Facilitadora B: Esto es importante chicos, nada de lo que se hable aquí va a salir de la sala para nuestro trabajo, tampoco va a aparecer los nombres de ustedes, eso se lo vamos a demostrar para que ustedes vean que sus nombres no existen, bueno.

Bueno, recordarles que dentro de la sesión, cuando estemos conversando, de repente les vamos a preguntar “que estas sintiendo tú en este momento” ya, con el tema a lo mejor tienes rabia, te provoca rabia o a lo mejor te provoca inseguridad o nerviosismo, pero en cierto minuto cuando veamos que estamos trabajando bien, les vamos a preguntar ¿ya? Va a ser como un stop del tema y vamos a ver la sensación para luego continuar.

Facilitadora A: Y en virtud de que nos queda poco tiempo, porque tenemos una hora solamente para realizar esto, vamos a hacer un ejercicio, les voy a pedir que cierren un poquito los ojos – todos lo hacen- . Pongan atención a cómo sienten su cuerpo ahora, hay algún músculo que esté más tenso, tengo ese cosquilleo en la guata, estoy nervioso, me duele un poco la cabeza, a lo mejor tengo la garganta apretada, sensaciones de cómo se está comportando mi cuerpo en este momento de situación extraña, cuando tengan esa sensación pueden abrir los ojos – los abren instantáneamente-

Ahora les voy a pedir que traten de escribir en una palabra, más o menos como se estaban sintiendo.

Facilitadora B: no importa que no nos cuenten pero van a escribir ahí, no sé, por ejemplo inquietud, ganas de moverme, o me dolía el estomago.

NN6: ...-no se entiende-

Facilitadora B: Es lo que sentiste corporalmente

Facilitadora A: o sea, sentí por ejemplo apretado el pecho, me crujieron los huesos, etc.

Ejercicio “darse cuenta”

- Registro Corporal, se les pide que lo anoten.

Facilitadora A: Camila, puedes compartir lo que sentiste.

NN1: Si, me empezó a doler el estomago, como que se me apretaba.

Facilitadora B: Ese es el objetivo que queríamos lograr

Facilitadora A: Esa es una sensación ¿se dan cuenta?

Facilitadora A: ¿XXX tu?

NN2: Nerviosa

Facilitadora B: Donde lo sientes en tu cuerpo

NN2: En un dolor de brazo, que me duele a veces.

Facilitadora B: Anota eso, te das cuenta que eso es mas específico, porque nerviosa es el nombre que le pones al dolor que tu tienes, trata de poner dolor de brazo- que lo anote-

NN3: Me dolía la cabeza, me sentía incómodo.

NN4: Inquietud

Facilitadora A: donde lo percibiste en tu cuerpo

NN4: Quería hacer algo, tenía ganas de moverme.

NN5: Tensión, sentí como todo mi cuerpo apretado.

Facilitadora A: ¿Había alguna parte que sintieras más apretada?

NN5: El estomago.

1- ¿Que es para ustedes la convivencia?

NN3: Compartir con otras personas

NN6: Comprenderse

NN5: Llevarse bien con las otras personas

Facilitadora A: Eso es convivencia

Facilitadora B: Compartir, comprenderse...

NN1: Sentirse bien con la otra persona

NN2: Ayudarse mutuamente cuando lo necesitan

Facilitadora B: Ayudarse mutuamente.

NN5: Respetarse

Facilitadora B: Ya entonces podríamos decir que convivencia es; compartir con otras personas, comprenderse, llevarse bien, sentirse bien con la otra persona, ayudarse mutuamente cuando lo necesitan y respetarse. Respetarse, ¿quien dijo respetarse?

NN5: yo

Facilitadora B: Ya, te parece que también es importante en la convivencia.

NN5: Si porque si uno se respeta no va a tener problemas en la convivencia.

2. ¿Qué es convivencia escolar?

NN1: Compartir con los compañeros, entender al otro.

Facilitadora B: Ya, perfecto,

NN5: Ayudarlo si tiene un problema.

Facilitadora B: ¿ayudar a quien?

NN5: Al compañero.

NN1: No solo al compañero, también a los que nos rodean de otros cursos, con los profesores

Facilitadora A: convivencia escolar, estábamos hablando de la escuela del contexto escolar, también piensas que...

NN1: También tener buenas vibras con los profesores

Facilitadora B: ¿Compañeros de otros cursos?

NN1: Si, auxiliares

Facilitadora B: Bien. ¿Y esto es solamente en el colegio?, ¿la convivencia escolar?

NN5: Puede ser también con los demás colegios

Facilitadora B: ¿Eso es lo que tú crees?

NN5: Si

Facilitadora B: Entre un colegio y otro, ya. ¿Los demás están de acuerdo?

Si (unísono).

Facilitadora B: Entonces podríamos comprender que convivencia y convivencia escolar es lo mismo, pero orientado al contexto escolar... ¿cierto?, no hay mucha diferencia.

3. Ahora, ¿que factores ustedes creen que están asociados a la convivencia escolar?

NN1: Depende aparte del entorno y de nosotros, porque si estamos bien en la casa vamos a estar bien aquí y si estamos mal allá, tenemos discusiones, obviamente vamos a llegar aquí a descargarnos como única forma de desahogarnos. Lo mismo es del colegio a la casa o de la casa al colegio en los dos casos.

Facilitadora B: o sea para ti, un aspecto podría ser llevarse bien, pero para poder llevarse bien entre una y otra persona ¿Qué se necesitaría?

NN1: A parte el conocer, el respeto...

Facilitadora B: Conocimiento mutuo, respetarse, esos aspectos, claro, asociados a la convivencia escolar)

Facilitadora B: ¿Que otro aspecto puede influir en la convivencia escolar?, o que tenga relación con la convivencia.

Facilitadora A: Piensen en su propia experiencia, si ustedes están en la sala de clases, que factores asocian a la convivencia, por ejemplo cuando ustedes están compartiendo con otra persona, que factores o elementos podrían afectar, podrían potenciar o podrían beneficiar la convivencia, lo que han dicho hasta ahora está súper bien)

NN1: Creo que para que avance la convivencia escolar, tiene que haber confianza, puede haber también en los casos negativos insultos, no respetarse o desvalorar a las personas.

Facilitadora B: Eso afecta negativamente a la convivencia, eso es un aspecto negativo de la convivencia.

Facilitadora A: A eso nos referimos con qué factores, Camila habló de valores, ¿pero habrá factores mas concretos, mas materiales de la convivencia escolar?

NN1: Si, si hay, el entorno, la sala si está sucia obviamente vamos a tener mala conducta, porque si la sala esta sucia que nos importa a nosotros...

Facilitadora B: Como la limpieza de la sala, claro, ¿eso influye en el comportamiento?

NN1: Si.

Facilitadora B: O sea si la sala está sucia que mas da, que importa el comportamiento si limpieza no hay...

Facilitadora A: Otro factor que ustedes mencionaron antes, es el conocerse mutuamente, también es un factor que afecta en la convivencia escolar...uds. el otro día mencionaron que no se conocían mucho todavía

NN5: no

Facilitadora A: No se conocen de otros cursos, no necesariamente se conocen de antes, están recién en primer año, estamos recién en mayo, o sea ha pasado poco tiempo... ¿creen que afecta en que todavía no sea tan fluida la relación?

NN5: Si, no se conocen todos muy bien

Facilitadora A: Ya

NN6: Yo cacho que igual...si uno no quiere conocer al otro, no lo va a conocer.

Facilitadora B: O sea hay que tener, como también la disponibilidad para conocerse.

NN1: Aprender a conocer a la otra persona, porque no porque haga esto malo va a ser una persona mala, hay que aprender a conocer, tolerar también.

Facilitadora A: ¿Te refieres a dar una oportunidad para conocer a la otra persona?

NN1: Si.

Facilitadora B: ¿Creen que si se conocieran mas podría mejorar la convivencia?

Si (todos opinan lo mismo)

Facilitadora A: Es súper importante...Asociamos el concepto de no conocernos tanto a mala convivencia, al conocernos mas, podríamos llevarnos mejor, tiene que ver con un conocimiento y buen entendimiento del otro.

Ahora vamos a ir mas al plano de lo relacional, cada vez vamos a ir avanzando.

Me gustaría que ahora fuéramos u poquito mas ordenados, para que todos pudieran hablar en esta ocasión, tiene que ver con:

4. ¿Como se relaciona cada uno de ustedes con el compañero?

NN3: Yo me relaciono con mis compañeros, diferente que con mis otros compañeros.

Facilitadora B: Te relacionas más con la parte comunicativa, verbal.

NN3: si.

Facilitadora B: Tienes distintos tipos de relación, con los que te llevas bien y con los que no te llevas bien.

NN3: si, depende de las actitudes de los demás.

Facilitadora A: XXX ¿como crees tu que te relacionas con la gente?

NN2: Espero que se me acerquen, o si se puede me acerco yo.

Facilitadora B: O sea en primera instancia tu esperas que se te acerquen.

NN2: Si porque igual a veces parecen pesados, pero cuando se acercan no son tan pesados como parecen.

Facilitadora B: O sea te has encontrado a veces con que la apariencia de lo que representan ser, no siempre es así.

NN2: Si pero es que igual a veces como que son súper pesados, pero lo tapan así.

Facilitadora B: Ya...o sea tú más que tomar la iniciativa eres un poquito más pasiva en tus relaciones.

NN2: Movimiento afirmativo con la cabeza.

Facilitadora A: ¿Tu te das cuenta de eso en lo cotidiano, con la gente en general.

NN2: No o sea, con algunas personas.

Facilitadora A: Ah ya, de alguna forma tu vas haciendo tu selección, de la gente que tu te alejas un poquito esperas que se acerquen solos.

NN2: O si no las veo, porque ya me ha pasado con una amiga, supuestamente era mi amiga...NO SE OYE la grabación...

NN1: Como yo me relaciono con mis compañeros...suponte los saludo, compartir las tareas, y ahí como fluye natural la relación, yo a veces presto la tarea o el cuaderno y a veces uno lo va a saludar y no pescan, entonces por interés no mas se están acercando. Entonces ahí no viene mucha confianza

Facilitadora B: Entonces tú te relacionas con el saludo y con las tareas con tus compañeros.

NN1: Y compartiendo.

Facilitadora B: Compartiendo, pero tu dices que estas relaciones son a veces como un poco interesadas, por el...por ejemplo lo mismo de las tareas... ¿si?

NN1: si

Facilitadora B: O sea las relaciones a veces pueden ser un poco interesadas, ¿por parte tuya o de los demás?

NN1: Algunas veces de los demás

Facilitadora B: ya.

NN5: Siempre tengo ese grupo con el que uno se lleva mejor y con otras personas depende del comportamiento de la persona.

Facilitadora B: ¿Depende del comportamiento?

NN5: Movimiento afirmativo con la cabeza

Facilitadora B: Ahora, ¿cómo lo haces tu para relacionarte con el grupo con el que te llevas mejor y con el que no te llevas tan bien?

NN5: Ee...es que no es que me lleve mal con ese grupo, pero hay menos comunicación, o sea el saludo o de la tarea, no se cosas así, pero con los otros como lesear...tenemos confianza.

Facilitadora B: Ya, o sea con ese grupo con el que te llevas un poco mejor tu de repente leseas con ellos, tiras tallas, hay confianza.

NN5: Si.

Facilitadora B: XXX, te lo pregunto ahora directamente, como te relacionas tu con tus compañeros

NN4: -sonríe y respira profundo-

Facilitadora A: ¿Cual es tu forma de relacionarte con tus compañeros?

NN4: Yo me acerco a ellos o ellos se acercan a mí.

Facilitadora B: ya, tanto tú te acercas a los demás, como ellos se acercan a ti

NN4: Sí.

Facilitadora A: Y cuando se te acercan o tu te acercas a alguien ¿como lo haces?.

NN4: A algunos los conosco como amigos y comienza la confianza.

Facilitadora B: Y tu modo mas de relacionarte puede ser conversando como dice Carlos o mas leseando como dice Karina, ¿como es mas común que tu te relaciones?

NN4: De las dos cosas porque con mis amigos tiramos talla y o hablamos o sea...

Facilitadora B: ya, o sea tu forma de relacionarte podría ser que a veces se te acercan o a veces tu te acercas, pero cuando se produce un encuentro con alguna persona o con tus compañeros, puede que hables con ellos, puede que tires una talla con ellos, es como variable.

Facilitadora A: ¿Te relacionas con hombres y mujeres igual?

NN4: si.

Facilitadora B: Ya, de la misma forma, leseando, tirando la talla...

NN4: Si

Facilitadora A: Y los demás –pregunta hacia todos- ¿también se relacionan con hombres y mujeres de la misma forma?

Todos responden que sí con un gesto.

Facilitadora B: O sea es la misma situación...

Sí de todos.

NN6: No se a mí no me gusta ese tema porque, me gusta acercarme, tener amigos, pero me miran mal, como que soy enojona por mi cara, pero después yo soy simpática, pero es que hayyy no me entiendo jajajja. Es que me gusta tener amigos.

Facilitadora A: Hagamos un stop. Cuando tu dices no me entiendo ¿Qué es lo que estás sintiendo?, acuérdense que dijimos que les íbamos a preguntar sensaciones.

NN6: Que de repente me miran la cara y creen que estoy enojada así, y dicen hay pesada...

Facilitadora A: ¿Y eso que te produce a ti?

NN6: No se me da rabia que creen que yo soy mala onda y no es así

Facilitadora B: Ya, ¿te preocupa lo que el resto pueda pensar de ti, o la imagen que tiene de ti?

NN6: O sea no mucho porque igual soy normal.

Facilitadora A: Y esa rabia que tú sientes, ¿en que parte de tu cuerpo se manifiesta esa rabia?

NN6: No se, me pican las manos.

Facilitadora A: Ya, por ejemplo ahora mismo, te conectaste con esa rabia, ¿que te pasó?

NN6: Nada se me...la mano, cuando estoy nerviosa

Facilitadora B: Eso, ¿y que haces tu cuando crees que por tu cara dicen que eres mala onda pro no lo eres?, ¿tu te das cuenta de eso, lo percibes?

NN6: no se entiende en la grabación.

Facilitadora B: ya, ¿y de que manera te vas acercando tu?, o tu dices pucha elle dice que yo soy pesada, me voy a acercar a ella.

NN6: No se, le pregunto el nombre y ahí se va formando la relación.

Facilitadora B: ¿Pero tu sientes que eso es un poco lo que te caracteriza, que tu te vas acercando a la gente mas que esperar que ellos se acerquen a ti?

NN6: sí.

Facilitadora B: Ya, es mas activa, toma mas la iniciativa

NN6: Porque o si no van a decir pucha que FOME.

Facilitadora A: Se dan cuenta de que cada uno tiene su propio estilo, por ejemplo la XXX es mas selectiva quizás, es mas pasiva y eso le acomoda a lo mejor, porque dice a mi me acomoda ser así, me acomoda no relacionarme mucho con la gente que no me interesa, o espero que se acerquen y cuando se acercan muchas veces desdoy la oportunidad de conocerlo y muchas veces son personas simpáticas y en el fondo...no se entiende...

O tenemos el estilo de la XXX que es como mas activa, ella dice, no vallan a creer algo que yo no quiero que crean, entonces me anticipo un poquito y hago cosas.

Facilitadora B: O el caso de XXX que, dentro de los parámetros normales para relacionarse, porque a veces el se acerca, a veces se le acercan, puede que hable con sus compañeros, puede que a veces tire la talla, pero es como bien dentro de lo normal como se relaciona Antonio. Pero se dan cuenta que cada una de las formas de ustedes es valida, no hay ninguna mejor que la otra, porque son sus formas propias.

Facilitadora A: En realidad esto tiene que ver con cuanto se logra conocer cada uno, porque a veces a mi por ejemplo, que soy una persona que es mas tranquila quizás, haber, pongamos el ejemplo de la Fernanda lo es como entretenido: ella hace cosas

para poder estar mejor, porque ella dice, a mi me genera problema, a mi me afecta que los demás piensen o crean que soy aburrida, que soy FOME, que soy mala onda, entonces que hago, hago algo para estar mejor.

Ahora, quizás ahí habría que trabajar un poquito con qué me pasa cuando sientes que la gente está pensando que eres mala onda o tiene otra percepción de ti, porque además esa es una fantasía, porque a lo mejor nadie ha pensado que tu eres mala onda, cierto?

NN6: Es que igual, las minas si...

Facilitadora B: Ya, pones ojo a todas las cosas chiquititas, a la comunicación no verbal...

NN6: No sé soy como...

Facilitadora B: Mas receptiva...

5. ¿Se sienten ustedes más cómodos con ciertas personas en la sala de clases, solo en la sala de clases?

Todos responden que si.

Facilitadora A: ¿Están todos de acuerdo con eso, de que hay personas con que se sienten más cómodos?

Todos: Sí, al unísono.

6. Y han notado como se sienten cuando están cerca de esa persona, esa persona con la que tienen mas feeling, mas cercanía, con el que conversan en voz bajita cuando está hablando el profesor...? ¿Como les hace sentir, hablar con esa persona?

NN1: Yo me siento cómoda.

Facilitadora B: Y que es para ti, como tú experimentas en tu cuerpo la sensación de estar cómoda.

NN1: Suponte, tiramos la talla, cuando mi amiga se siente mal la abrazo, nos contamos los secretos, es como una hermana así.

Facilitadora B: O sea abrazos, muestras de cariño, hay mas confianza.

NN1: sí

NN5: La confianza a veces hace que uno abrace.

Facilitadora A: Antonio, ¿cómo te sientes tu cuando estás con esas personas con las que te sientes mejor?, el estado de animo.

NN4: Bien...

Facilitadora A: Pero como te das cuenta de que estás bien, te sientes mas choro, más seguro, porque suele pasar eso, cuando estamos con el amigo, nos sentimos mas grandes a lo mejor, y nos atrevemos a hacer mas cosas.

NN4: Sonríe y asiente con la cabeza.

Facilitadora A: Te sientes así, como fuerte...

NN4: sí.

Facilitadora A: Tu dices bien, y ese sentirse bien, como te das cuenta, o podríamos cambiar la pregunta ¿Qué es lo que tu no sientes cuando estas con tu compañero con el que estás bien, por ej. Si tu te sientes incómodo, puede que estés en desagrado, si te sientes cómodo puedes estar agradable, o tal vez relajado, a nivel físico.

NN4: Estoy mas cercano.

Facilitadora B: O sea podríamos decir que con los compañeros que te sientes mas cómodo, te mantienes mas cercano.

NN4: Sí.

Facilitadora A: Ahora por ejemplo, ¿tu mejor amigo está aquí?

NN4: No.

Facilitadora A: Ya, y si el estuviese acá, ¿tu crees que te sentirían mas cómodo, mas tranquilo?

NN4: Si, pero mi mejor amigo no está en la escuela, está en la casa.

Facilitadora A: ya, pero en la sala de clases, ¿también tienes una persona mas cercana?

NN4: Si

Facilitadora A: ¿y si el estuviera aquí, te sentirías mas cómodo?

NN4: Señala a XXX

Facilitadora A: ¿El te hace sentir un poco mas tranquilo?

NN4: Igual un poco.

Facilitadora B: A todo esto, yo veo que entre ellos dos de repente como que se dicen cosas de manera no verbal, como que hay gestos de repente, y eso ayuda bastante porque claro, están como mas cómplices, hay una complicidad ahí.

-ríen y asienten con la cabeza-

Mira que bueno.

Facilitadora A: ¿y todos han notado como se sienten cuando están con el compañero?, con esa persona con la que se sienten más cómodo, ¿se han dado cuenta de esas sensaciones de comodidad?

Facilitadora A: XXX ¿te sientes distinta cuando estás con alguien que te cae bien, tu amiga?

NN2: Normal

Facilitadora A: normal, no te sientes distinta con esa persona

NN2: no

Facilitadora A: Y eso de sentirte normal, ¿como lo percibes en tu cuerpo?

NN2: Se supone que si estoy con alguien es con quien me siento cómoda.

Facilitadora B: ¿tú notas eso?

NN2: Si me doy cuenta.

Facilitadora B: ¿pero logras sentirte cómoda?

NN2: Sí

Facilitadora A: ¿Y te sientes incómoda con otras personas?

NN2: Sí –afirma con mayor seguridad-

Facilitadora B: Podríamos decir que igual hay una diferencia ¿cierto?

NN2: Sí.

Facilitadora A: Con el grupito con el que te sientes normal, es porque estás bien, no hay nada que te haga sentir extraña...y en este momento, te voy a pedir que trates de sentir como estás...

NN2: Incómoda

Facilitadora A: Ahora estás incómoda...

NN2: Sí.

Facilitadora A: ¿Y como crees que podrías sentirte un poco mas cómoda?

NN2: Con una compañera, la que se sienta al lado mío

NN6: ah, es que hacen el medio dúo porque son las dos - no se oye-... – risas- (pero ellas se entienden)

NN2: venimos del mismo colegio, de primero básico que estamos juntas.

Facilitadora B: O sea, te separamos de tu compañera ahora (risas), pero viste eso es súper importante, porque decías me siento súper normal, como que un poco te daba lo mismo estar con cualquier persona, pero parece que no es tan así, parece que siempre tenemos a alguien que nos hace sentir mas cómodo, que nos hace sentir mejor, y eso se nota a nivel físico. Tu dices en este momento estoy incómoda, y claro que estás incomoda, y esto se siente, uno tiende a apretar la guatita, tiende a tensar los músculos, ¿se dan cuenta de esas sensaciones?

NN5: si

Facilitadora A: ¿Tu si, y como te das cuenta?

NN5: Lo siento un poquito

Facilitadora B: Un poquito molesto...

NN5: Sí.

Facilitadora A: ¿Lo sientes en alguna parte de tu cuerpo?

NN5: Sí, en las piernas

Facilitadora A: En las piernas, ¿te habías dado cuenta antes?

Anoten la sensación, XXX lo que tu dijiste de sentirte incomoda, insegura... anoten lo que van sintiendo, si hay algo que ustedes perciben que es distinto que les está pasando, anótenlo

-Todos anotan exceptuando a NN4-

NN5, tu dices que lo sientes en las piernas... ¿que sientes, las sientes apretadas...te duelen?

NN5: Sí, cuando las tengo como tensas siempre las muevo.

Facilitadora A: ah, ya, eso te quería preguntar ¿has sentido algo parecido antes?

NN5: Sí.

Facilitadora A: ¿Es algo que tú sabes, que cuando tienes las piernas así estás tensa?

NN5: Sí

Facilitadora A: Súper bien.

7. Ahora, la pregunta es bien parecida a la anterior, pero nos interesa saber, cuando ustedes interactúan con alguien, con cualquier persona, por lo general ¿son concientes de cómo se están sintiendo?, ponen atención a cómo se están sintiendo.

NN6: Si

Facilitadora B: si, ya, ¿cual es la sensación por lo general?

NN6: Que ahhh, jaja, si poh es, no es que si me siento bien voy a seguir leseando o algo así, y si me siento mal, voy a dejar de hacerlo.

Facilitadora B: y como generalmente te das cuenta de cuando te sientes bien o mal?

NN6: Cuando me rio

Facilitadora B: Ah, ya, cuando una persona te provoca risa o comodidad para poder reírte...

NN6: Para mí, reírme es pasarlo bien.

Facilitadora B: Es interesante esto, cuando te sientes bien te ríes, es una sensación de alegría ¿y eso te provoca ganas de moverte?

NN6: De seguir.

Facilitadora B: Cómo de seguir moviéndote. Quizás cuando te sientes bien, lo normal en ti es moverte de un lado a otro, mantenerte como mas inquieta, eso te hace bien, claro porque hay personas que cuando se sienten bien, lo que les acomoda es estar tranquila, por lo menos a mi me acomoda eso, cuando yo me siento cómoda me gusta estar tranquila, no moverme mucho, porque yo al contrario cuando me siento mal, empiezo a moverme mas.

Ya, ¿que otra persona logra darse cuenta de cómo se siente cuando está con alguien?

NN1: cuando me siento extraña, me dan ganas, no se, de terminar la conversación

Facilitadora B: ya ¿pero con todas las personas estás atenta de cómo te sientes?

NN1: Sí, depende del tipo de persona, cuando es una persona tranquilita así, que no habla en la clase, ese tipo es mejor porque voy a sentir que me escucha, me inspiran confianza, pero si una lesea y no pone atención a la persona ...yo voy a pensar no me está escuchando.

Facilitadora B: Ya, pero lo esencial es que tu pones atención.

NN1: Sí.

Facilitadora B: O sea, tu sabes cuando te sientes bien, cuando te sientes mal, cuando alguien te provoca confianza o si alguien te produce rechazo cierto?

NN1: Sí.

Facilitadora A: ¿Y eso te ha ayudado en la vida para acercarte o alejarte de ciertas personas?

NN1: Sí.

Facilitadora A: Mira que bien, lo tienes claro, súper claro.

Facilitadora B: Carlos, cuéntanos un poquito ¿tu pones atención cuando estas con otra persona, a cómo te sientes?

NN3: sí, pongo atención de repente cuando estoy incómodo con una persona, quiero que termine la conversación, a veces mi primo me aburre y me da lata y de repente le digo que se calle porque me tiene chato.

Facilitadora A: Y cuando estás conociendo a alguien nuevo por ejemplo, ¿también estás pendiente de cómo te estás sintiendo?

NN3: Sí.

Facilitadora A: Y eso genera que tú después puedas tomar una decisión...me vuelvo a acercar a esta persona o no.

NN3: Sí.

Facilitadora B: Entonces de alguna forma es como un regulador que tenemos.

NN3: Sí.

Facilitadora A: ¿Y en algunas ocasiones te has sentido traicionado por este regulador?

NN3: no, nunca.

Facilitadora B: Ya, entonces tu sientes que puedes confiar en lo que estás sintiendo.

NN3: Si.

Facilitadora B: ¿y como te das cuenta cuando te sientes por ejemplo, con tu primo, cuando tú dices me aburre, me da lata?

NN3: Me empiezo a aburrir, empiezo a mirar otra cosa, siento que tengo apretado el estomago.

Facilitadora A: También hay sensaciones físicas. La sensación física para ti Carlos te avisa, me estoy sintiendo bien, me estoy sintiendo cómodo o incómodo, es como que el cuerpo o la sensación te está avisando, como una alerta, un aviso.

NN3: Asiente con la cabeza.

Facilitadora B: Antonio ¿Cómo te sientes en este momento?

NN4: Normal.

Facilitadora B: Y como sería eso físicamente, acuérdate que estamos haciendo este ejercicio, el de la sensación física.

NN4: Nada...

Facilitadora A: Trata de ahondar un poquito mas en la sensación, por ejemplo, concentrarte así mismo como estas sentado en este momento, hay algo que te llama la atención.

NN4: No.

Facilitadora B: ¿alguna tensión?

NN4: No.

Facilitadora B: ¿La espalda, los hombros?

NN4: No.

Facilitadora B: ¿Estás relajado?

NN4: Sí.

Facilitadora B: ya, ¿no estas inquieto?

NN4: Sí.

Facilitadora B: ¿Y como lo sientes?

Tienes algo en la mano, ¿tienes que tener algo en la mano?, eso te tranquiliza a ti?

NN4: Asiente levemente con la cabeza.

Facilitadora B: A lo mejor eso te ayuda a que estés mas tranquilo que antes, que estés jugando con esa servilleta ahí, si esas cosas ayudan.

8. Ustedes sienten que el estar conciente les permite algo positivo o negativo, estar concientes cuando estamos con otra persona, estar conciente de cómo es la relación, o mas simple, si ustedes fueran mas concientes de la relación que tienen con otra persona, les permitiría tener mejor relación con ella?

NN5: si -asiente con la cabeza-

NN1: si

NN3: si

Facilitadora B: ¿ustedes creen que si?

Facilitadora B: Karina, ¿por qué crees que si?

NN5: Porque al llevarse mejor con esa persona, la relación va a ser mejor.

Facilitadora A: No, la pregunta es si yo soy mas conciente de cómo me siento con la otra persona, a lo mejor el estar mas conciente me va a permitir darme cuenta de cosas que...como dice la Fernanda; ella me está mirando de una forma extraña, y me pasan cosas con eso, entonces a lo mejor claro me voy ay me van a pasar cosas con eso...

NN5: Ahí se va a sentir incómoda, a medida que la otra persona la va a estar mirando...

Facilitadora B: Ya, pero por eso, ¿tu crees que al estar mas conciente de cómo te estás relacionando y cómo te estás sintiendo, tu crees que pueda aportar en beneficio de la relación?

NN1: Si, por ejemplo si yo veo que una persona no me presta atención, para que me voy a hacer amiga si después yo le cuento un problema no me va a ayudar, entonces eso me ayuda a ver como tener amigos.

Facilitadora B: Te ayuda a seleccionar, la otra persona también puede estar percibiendo algo de ti...

NN1: Entonces en ves de andar discutiendo, cuando yo le estoy hablando...

Facilitadora B: Claro, cuando tu eres mas conciente de tu relación tu dices no me está prestando mucha atención, entonces para la otra voy a hablar de cosas mas superficiales, y no tan profundas, y eso podría entonces mejorar la relación porque si tu sigues intentando que esa persona entienda tus rollos mas personales, te vas a enojar con ella, vas a guardarle rencor, porque no te escucha, entonces mejor no hacerse mala sangre y le cuentas cosas cotidianas y a lo mejor esa persona va a estar mas atenta a esas cosas que a profundizar el tema y ahí a lo mejor podrían llevarse mejor ¿cierto?

Asiente con la cabeza.

9. Ustedes creen que hay elementos externos, por ejemplo el entorno, elementos externos que pueden afectar la convivencia con otra persona dentro de la sala de clases. Algún elemento externo, por ejemplo el entorno.

NN6: ¿por ejemplo otra persona?

Facilitadora B: Claro, por ejemplo otra persona, por ejemplo estoy compartiendo con una compañera “x”, hay algún elemento externo a la persona que está al lado, algo que influye.

NN1: sí, porque cuando estamos conversando con mi amiga, y se acerca la amiga entonces no da la misma confianza, uno empieza a bajar la voz...o también cuando uno está hablando y se acerca un profesor, también como incomodo.

Facilitadora A: O sea tú dices que influye, tú te estás refiriendo a la presencia de otras personas.

NN1: Sí.

Facilitadora B: Ya, influye la presencia de otras personas en la relación con alguien con quien estés conversando o algo. Algún otro elemento externo que sientan ustedes que puede influir que tenga que ver con el entorno.

Facilitadora A: cuando hablamos de elemento externo, nos referimos a todo lo que esté fuera de nuestro cuerpo, interno es la sensación física, sensación corporal, es todo lo que pasa dentro nuestro.

NN6: Yo cacho que el lugar

Facilitadora B: ¿el lugar?

NN6: Si es un lugar donde hay ruido...

Facilitadora B: O sea ahí tu estás aludiendo al ruido, ese es un elemento externo que influye... ¿se les ocurre otra cosa?, NN1, NN3, NN5... ¿se te ocurre algún elemento externo que pueda influir en la convivencia con el curso?

NN4: No

Facilitadora B: NN6 señala el ruido, ¿quizás la luz puede ser?, ¿podría influir la luz, la iluminación? ¿Qué esté muy alta, muy baja?) ...
-nadie responde- ¿o no es tan así?

NN1 y NN3 , luego NN5 y NN4 lo niegan con un movimiento de cabeza.

10. Ahora, ustedes creen que estos mismos elementos que ustedes han mencionado, el ruido como elemento externo, ¿pueden influir en nuestra actitud en la sala de clases?

NN1: si, porque si estoy en el recreo con mi amiga y hay demasiada bulla y después entro enojada porque no me descargué, pucha si tengo un problema serio no voy a poder estar bien en la sala después.

Facilitadora A: Y lo que tu decías delante por ejemplo, cuando estabas hablando con tu amiga, llega otra persona tu dices que afecta un poco la comunicación porque llegó esta amiga ¿puede cambiar tu actitud?, dentro de la sala de clases.

NN1: No mucho pero si a veces, igual molesta cuando un esta conversando algo y llega otra persona, o sea uno trata de hacer gestos así, y no se va, igual cuando una después va a la sala y le dicen oye la tarea uno dice ya sale -como gesto agresivo- es igual como tensional.

Facilitadora B: Ya, quedas como tensa.

NN1: Sí.

Facilitadora A: Si en este momento pusieran atención a todo lo externo ustedes, ¿a que pondrían atención?

NN6: La cámara

NN3: el dibujo – que está en una de las paredes, frente a el-
.....silencio.

Facilitadora B: Que otra cosa, cosas bien simples estamos pidiendo, pueden ser otros sentidos también.

NN5: ruidos de los autos y de las micros.

NN1: las caras de ustedes (que son caras desconocidas) igual estoy cómoda con esto de compartir.

Facilitadora A: Yo les quiero hacer un alcance, se dieron cuenta que lo primero que usamos para relacionarnos con todo es la vista, ¿cierto?, lo primero que hacemos es mirar, miraron para allá – pared- miraron la cámara, nos miraron a nosotras, pero cuando les dijimos que también hay otros sentidos dijeron ah... el ruido también podría ser, el silencio, no escuchar nada. O sea nosotros nos relacionamos con el entorno, de diferentes formas, lo principal es que nos relacionamos con la vista, y nos comunicamos con el lenguaje

Facilitadora B: Perdona –interrumpe, señala a Fernanda- le transpiran las manos, el tacto, a lo mejor claro el tacto también, la temperatura, a lo mejor hace mucho calor acá, o está helado, ¿puede influir también o no, la temperatura?, parece que si cierto, porque eso igual es, si esta helado yo me pongo un poco tensa así, irritable, si o no – asienten con la cabeza- influye también. O sea por lo que estamos dándonos cuenta acá, partimos de que la convivencia era en relación a otra persona, pero estamos llegando a que en esa convivencia influyen elementos externos, ya, esos son los factores de los que les estábamos hablando, que fueron ustedes descubriéndolos de a poquito, se dieron cuenta; que influye la actitud, influye en llevarse bien o mal, en muchas cosas, el ruido, todos los sentidos. Cuando hablamos de sensaciones, estamos hablando de la vista, el olfato, si hay alguien que está hediondo en la sala que no se bañó, ¿influirá en la convivencia en la sala?, o no, - asienten con la cabeza- ¿sí?, pasa eso a veces, ¿hay algún hediondo por ahí? (risas).

NN6: ¡Si!

Facilitadora B: No si no faltan, a veces uno va en el metro y también pasa y eso irrita, algo te pasa que después no anda muy bien en las relaciones con los demás.

Facilitadora A: Se dan cuenta de que esos son los elementos externos, o sea cuando nosotras les preguntamos la primera vez, no se entendía “externo” ¿que es externo?, era algo lejano, algo que viene de otro lado, no pues, externo es: el cuaderno es

externo, el juego es externo, todo lo que hay aquí –se señala la sala de clases- es lo que percibimos.

Facilitadora B: Porque lo que es interno es mi mundo, yo, pero ya todo lo que se escapa a mi es un factor externo.

Bueno chicos, para ir cerrando, no sé si tienen algún comentario, cómo se sintieron con todo esto que hicimos. Era tan terrible, era para ponerse nervioso, como estaban al principio o no es tan así.

NN1: No, yo al principio me sentí nerviosa, pero después no, por ejemplo...-no termina-

Facilitadora A: NN2, cómo te sentiste tu, que has estado un poquito mas calladita, pero te entendemos porque sabemos que no te gusta mucho conversar, pero cómo te sientes?) (¿te sientes distinta a los que es cotidiano en ti?

NN2: Sí.

Facilitadora A: Te sientes distinta.

NN2: Es que yo converso siempre con las personas que conosco mas.

Facilitadora B: Ya, empiezas de a poquito a tener confianza, pero ¿te sientes incomoda todavía?

NN2: Sí.

Facilitadora A: Incómoda, ¿crees que con el tiempo se te podría ir pasando esto o es porque no nos conoces nada todavía?

NN2: Porque no las conosco.

Facilitadora B: ¿podría pasar con el tiempo?, ¿podría pasar esa incomodidad?

NN2: Sí.

Facilitadora B: Claro porque hay un ejemplo, con tu compañera de puesto, que a lo mejor al principio en el otro colegio, a lo mejor también te sentiste incómoda, y a medida que la fuiste conociendo ya con ella por lo menos te sientes más cómoda, si o no, a lo mejor con el curso puede pasar lo mismo, ojalá pues, en una de esas puede que nos resulte con los ejercicios que vamos a hacer.

(Pero es súper importante lo que dice NN2 por que ella dice; es que no los conosco, toda la razón pues, cuando no conocemos a alguien nos pasa algo especial, en mayor o menor medida, pero claro, cuando no conocemos a alguien nos mantenemos más distantes generalmente, o tomamos distintas actitudes, por lo general uno se acerca un poco más porque necesita conocer a las personas cierto? Pero el hecho de no conocerla nos provoca cosas, o nos mantenemos distantes o nos mantenemos así como expectantes porque estamos así como esperando algo del otro.

Facilitadora A: Yo creo que NN2 es muy buena para observar, yo creo que es muy receptiva a la vista, ella observa primero y después ...ya con esta persona me puedo relacionar, porque parece que es más de confianza ¿puede ser?

2. Cuestionario - Grupo de discusión post

- **RELATO ESCRITO - CUESTIONARIO**

1. ¿Cuál crees que fue el objetivo del taller?

NN3: Fue para orientar al curso y ayudarlo en los problemas que teníamos.

NN1: Darnos cuenta de qué nos pasa.

NN2: Conocernos más entre los compañeros, y analizarnos como somos cada uno en si mismo.

NN4: Intentar interactuar con más personas y dejar de lado la vergüenza y empezar a controlar emociones.

NN6: Yo creo que el objetivo fue conocer mas a las otras personas con quien convivimos cada día en la sala.

2. ¿Cómo describirías tu experiencia? (agrado, desagrado, descubrimientos, oportunidades, incomodidad, tranquilidad, recogimiento, tensión, etc.)

NN3: Al pasar las sesiones, empecé de apoco a sentirme mas cómodo y a sentirme mas tranquilo.

NN1: Para mi fue un agrado, porque aprendí a relajarme, a recordar la cara de mi compañero.

NN2: Agradable ya que me sentí cómoda, pero al principio me sentí tensa, pero fue pasando.

NN4: Me gustó, me sentía cómoda y a veces un poco ansiosa.

NN6: Mi experiencia fue de mucho agrado y a la vez con muchas oportunidades para saber más de mis compañeros (as)

3. Crees que la experiencia puede ser un aporte para ti y para el curso ¿por qué?

NN3: Fue un gran aporte en mis pensamientos psicológicamente, porque antes del taller, cuando me explicaba el profesor yo estaba en otro mundo.

NN1: Sí, porque la tensión que antes vivimos fue para darnos cuenta de cómo lo podemos sentir.

NN2: Sí, ya que nos ayudó a conocernos más unos a otros.

NN4: Sí, porque uno puede sacar todas las cosas buenas que le pasa a cada uno y como nos pudimos conocer entre nosotros mismos.

NN6: Yo creo que sí puede ser un aporte porque como somos 1° medio y todos somos nuevos no nos conocemos muy bien las características de los otros.

4. ¿Qué crees que hace falta para lograr una mejor convivencia en el curso?

NN3: Acercarse más a los compañeros, para conocerlos más unos a otros.

NN1: Hace falta un aporte de cada uno de nosotros.

NN2: Un poco más de comunicación y no ser tan alejados del curso.

NN4: Que siguiéramos conociéndonos mucho más.

NN6: Yo creo que hace falta soltarnos más y hablar más.

5. ¿Crees que al darte cuenta de tus necesidades y actos (ser mas conciente de ti mismo/a) te puede ayudar a ser mas responsable de tus actos?, ¿lo has puesto a prueba?

NN3: Sí, porque me han ayudado a ser más responsable de mis actos, no como antes que no era tan responsable. Cuando me molestan ya no soy tan enojón.

NN1: Si, lo e puesto a prueba, antes de actuar me doy tiempo de pensar las cosas.
Ejemplo: cuando alguien pelea conmigo en vez de echarle un garabato, le digo que eso no está bien.

NN2: Sí, yo creo que al darme cuenta de mis actos puedo hacerme mas conciente de mi misma a veces, en algunas ocasiones.

NN4: Creo que si, ya que luego uno si puede meditarlo un poco y responder por eso.
Si, al hacer los ejercicios de respiración.

NN6: Yo creo que si, porque uno cuando empieza a reflexionar sobre nosotros mismos nos empezamos a dar cuenta de lo bueno y lo malo, en realidad no lo he puesto a prueba.

RELATO VERBAL – GRUPO DE DISCUSIÓN POST

- **En una palabra, como definiría el taller.**

NN4: Me ayudó a relajarme, es positivo “INTERESANTE”. Me gustó trabajar de a dos personas.

NN3: “ENTRETENIDO” me gustaron los ejercicios de a dos.

NN1: Me gustaron más los ejercicios individuales. Aprendí a darme cuenta de lo que pasaba en mi cuerpo, me sirve para pensar que las cosas mínimas no son tan graves.

NN2: “CONOCIENDONOS MEJOR”

NN1: Ya no hay tantas peleas, el ambiente es más liviano.

NN6: Nos ayudó a la integración... “DE AGRADO”, porque como somos de 1º medio nadie se conocía de antes.

NN4: Ahora ya no tengo enemigos.

- **¿Qué es lo que más rescataría del taller?**

NN6: Cuando comienza el trabajo de a dos porque terminé haciéndome de amigos.

NN4: Ahora el ambiente es más liviano.

- **Relatan que XXX (un compañero) es un elemento negativo para el curso. Se aborda el tema desde el darse cuenta del malestar que le genera a cada uno y como poder hacerse cargo (de manera creativa) de la situación.**

NN1: Propone ignorarlo, porque ya no funciona conversar con el.

NN4: A veces era desagradable cuando teníamos hora libre...era mejor, mas entretenido entre clases.

- **Se les pide que relaten como es el comportamiento del curso en hora libre (no tuvimos la oportunidad de observar, debido a que corresponde al momento en que realizamos las actividades).**

Todos: Nos gusta no escribir, reírnos.

Se forman grupitos, pero a veces estamos todos juntos.

NN4: La respiración nos ayudaba para momentos difíciles.

NN1: en las pruebas pude localizar el dolor y lo controlé.

- **¿Siente que ha logrado conocerse mejor, o que ha profundizado en su auto-conocimiento?**

Si, cuando conocimos lo bueno; pensé que conocía más...

- **¿Que aspectos han dificultado o facilitado la profundización en su proceso de auto-conocimiento?**

NN1: el entorno, la gente. Cuando uno se relaja o respira profundo, se burlan....

NN3: Antonio que me molesta. Creo que el no es conciente de lo que me pasa, le he dicho pero no cambia. “me he sentido impotente con el”.

NN4: En relación a lo que le pasa a NN3 con NN4, quizás sería bueno decirle “estás aburrido que haces eso”.

- **Se les pregunta que entienden por “salud”**

NN1: Es físico y mental. Es tratar de tomar las cosas de manera más liviana.

- **Para finalizar, se les pide que cada uno señale a cada uno de los compañeros presentes, sus cualidades positivas.**

NN3: NN1 es muy buena amiga.

NN6 me apaña en todo.

NN3 es muy simpático.

NN1: NN3, te aprendí a conocer mejor y se que eres una buena persona.

Cuando está en grupo tiene una coraza, pero solo no.

NN4 es alegre.

NN6 apoya en todo. Es muy afectuosa.

NN6: NN1 me apaña en todo.

NN4 es alegre, llega ella y es la alegría.

NN3 debe ser buen compañero.

NN1: falta más tiempo para conocernos. Pero a veces si estamos todos juntos.

NN3: NN1 es simpática, inteligente y muy alegre. Ella siempre responde (cuando el profesor pregunta).

NN4 es simpática y alegre, habladora y buena para hacer chistes.

NN6 es simpática y buena compañera.

VI- ANEXOS NO INCORPORADOS EN EL ANALISIS DE LA INFORMACION

Durante el proceso de esta Investigación – Acción, hubo instancias que permitieron a las investigadoras tener un acercamiento mas acabado con el grupo curso, donde se realizó actividades que a pesar de no estar programadas en el cronograma se realizaron a modo de otorgar un mayor material para sustentar el presente estudio y para generar una mayor cercanía con los estudiantes y otros actores del sistema educativo.

Es así como se integra al programa de actividades una sesión realizada a los padres, donde se realiza con ellos un ejercicio similar al ejecutado con los estudiantes en la sesión n° 1.

Es menester señalar que se ha integrado esta información en “anexos”, a modo de contribuir con un material que podría ser utilizado para investigaciones posteriores, o para un mejor entendimiento de esta.

Además se integra la sesión de cierre con los estudiantes, la cual tuvo un fin simbólico, por lo cual no fue incorporada en el análisis e interpretación.

1- EXPERIENCIA CON LOS APODERADOS

ACTIVIDAD – OBSERVACIONES DE LAS FACILTADORAS – RELATOS
ESCRITOS DE LOS APODERADOS

ACTIVIDAD

La reunión de apoderados es una instancia que nos permite compartir con ellos el trabajo que se está realizando con sus hijos.

Se realiza con ellos el siguiente ejercicio práctico que antes fue ejecutado a los estudiantes:

1. Trabajo sensorial

Objetivo:

- Introducir a los estudiantes a la exploración sensorial.
- Agudizar los sentidos
- Indagar en el darse cuenta de lo que logra ser percibido y lo que queda fuera de este darse cuenta.

Descripción:

- Trabajo individual
- Discusión grupal

Consigna

Con los ojos cerrados, percibir sonidos, recordar elementos de la sala de clases, luego contrastarlo con lo que se observa. (¿cuánto logró recordar?)

Reconocer sensaciones corporales, mediante los órganos de los sentidos (recorriendo las partes del cuerpo). Reconocer la fantasía; divagaciones, pensamientos, comentarios internos, mientras se realizan los ejercicios.

Darse cuenta interior

- Que emociones surgen cuando piensa en su hijo(a)
- Qué siente físicamente cuando piensa en su hijo(a)?
- Cuales so las sensaciones corporales, musculares, etc.

Darse cuenta exterior

- ¿Cuando interactúa con su hijo(a) es conciente de cómo se está sintiendo?

Darse cuenta de la fantasía

- Que pensamientos e ideas surgen cuando piensa en el(a)
- Surgen dudas, preguntas?

INSTRUCCIONES

Antes de cada ejercicio se les pide que saquen una hoja y un lápiz y la dejen sobre la mesa, para que posteriormente anoten todo lo que registraron durante el ejercicio, a nivel de sensaciones, emociones y pensamientos.

Se les solicita que no escriban sus nombres puesto que todos los antecedentes que nos den son de carácter anónimo, a fin de resguardar su intimidad.

OBSERVACIONES DE LAS FACILITADORAS

- PARTICIPACIÓN

La participación de los apoderados fue notable, se mostraron muy atentos desde que el profesor jefe presentó a las facilitadoras.

A medida que se presentaba el tema sobre el sentido del trabajo realizado con sus hijos, parecía que aumentaba su atención.

Solo unos pocos de ellos se mostraron más reticentes a hacer el ejercicio, el resto se entregó a la experiencia del darse cuenta.

- RESISTENCIAS FRENTE A LA PRUEBA

Entre las instrucciones se les pide que cierren los ojos (a modo de proporcionar un mejor estado de introspección), se observa a dos de las personas

- RESPETO POR EL COMPAÑERO

Escuchan atentamente, alzan la mano para dar opiniones.

- COMENTARIOS FINALES

Es relevante mencionar que el día de la reunión había paro nacional de profesores, por lo cual se esperaba una baja o nula asistencia (es lo que el profesor nos expresa), sin embargo se presentó aproximadamente la mitad de ellos.

2- RELATOS DE LOS APODERADOS

(16 apoderados presentes)

1. Sirve para desconectarse un poco de la tensión en la que se vive. Experimenté dolores musculares en mi cuello y un relajamiento interior que me hizo sentir bien, en resumen pude desconectarme (aunque fuera unos segundos) de la vida diaria.
2. Bueno yo pude lograr cerrar mis ojos, traté de relajarme, sentí que mi cuerpo tenía frío, sentí muy fuerte los ruidos, me dolía el cuello y dolor en el estomago. Cuando se me preguntaba de mi hijo, siento que no sé como mi hijo enfrentará el futuro porque es un poco tímido, si lograra ser un

profesional sentí un poco de angustia, al sentir que mi hijo a lo mejor necesita mas afecto, mas cariño de mi parte. Bueno, por mi parte creo que logré el objetivo para darme cuenta que a mi hijo le falta algo, que yo lo apoye y escuche mas en sus dudas y sus preguntas que son muchas, aunque a veces me desespera con tantas.

3. Fue una buena experiencia, pude sentir un relajo en partes de mi cuerpo y percibí la mayor tensión en mi cuello. Estaba muy tensa por cansancio, problemas, el trabajo. Al pensar en mi hijo, sentí una emoción de angustia, a veces no se como hacerlo para integrarme con el. Hemos tenido problemas.
4. Me relajé mucho, se que se me fue hacia el lado del cuerpo, sentí escalofrío, un cosquilleo en mis brazos. Hasta mis hombros junto al cuello los sentí tensos, duro. Mi respiración la sentí mas helada de lo normal.
5. Yo no puedo dejar de pensar en el pasado de mi niño, porque siempre me lo recuerda por un motivo y por otros tantos problemas sobre el presente.
6. Me sucedieron emociones que al relajarme sentía los autos, la risa de niña, tus pasos, tu respirar y una paz interior que jamás había sentido ni siquiera en la iglesia.
7. Me sentí muy alejada de este lugar, sentí mucha paz y tranquilidad.

8. La experiencia que tuve es que en un comienzo logré concentrarme o en cierta forma relajarme, hasta que llegó el momento de acordarse de mi hijo, que estaba haciendo o en que estaba, abrí los ojos y empecé a preocuparme y a sentir angustia porque en este momento está solo y empecé a tener dolor de estomago porque este tiempo se prolonga y no estoy con el...
9. No me pude concentrar.
10. Ansiedad, que termine pronto esto, nerviosismo, no pude concentrarme. Lo único bueno fue pensar en mis hijas, me dio felicidad de lo que Dios me había dado.
11. No me pude concentrar, tengo un malestar en mis costillas. Gracias.
12. Me cuesta la concentración creo por el ruido. Sí sentí relajación al final.
13. Me sentí relajada, no pude concentrarme mucho, por algunas preocupaciones personales. Ojala para la próxima tenga un resultado mejor. Gracias.
14. Sentí una sensación muy profunda con mucho recogimiento dentro de mi, cuando pensé en mi hija sentí un calor en todo mi cuerpo y una sensación de

llanto y a la vez de alegría. Me sentí muy bien y muy relajada, me gustó mucho.

15. Al estar con los ojos cerrados sentí un relajamiento y una paz. Mi cuerpo estaba relajado y mi estómago lo sentí tenso. Al recordar a mi hija me emocioné y vibró mi cuerpo.

16. La sensación fue un relajamiento total, donde pensé en mi hija que ojalá le vaya bien durante el presente año. En cuanto a mí sentí mi dolor a la columna ya que es crónico. Pero con esfuerzo lo trato de superar día a día. Con mi hija tengo contacto por teléfono ya que no vivo con ella. La veo cada 15 días (el contacto telefónico es diario).

17. Me dio escalofrío. Al pensar en mis hijas me dio risa porque las vi jugando. Mi pecho se apretaba. Un cansancio en los hombros. Sabes, sentí una paz, sentí que lo más importante son mis hijas, una paz rica, no sé como expresarlo. Espero que nuestros hijos sientan lo mismo. Felicidades, es rico tener un tiempo para sentirse libre.

Yo me relajé, sentí que el brazo que me duele no me dolía, me sentí bien.

3- SESIÓN DE CIERRE

Reconstrucción de frases significativas

De los relatos de los estudiantes (diario en que registran sus experiencias luego de cada sesión), se seleccionan aquellas frases que contienen alguna connotación positiva o negativa marcada en cuanto a tonalidad afectiva, y que reflejen una realidad respecto al modo de comunicación y convivencia reflejada en el curso.

Se les reparte una frase a cada uno de los estudiantes y se les pide que a partir de estas mismas, ellos puedan reconstruir un mensaje significativo para exponer en la sala de clases, a modo de diario mural.

Una vez repartidas las frases, se les explica que son extractos de los relatos que ellos mismos han hecho, mediante el diario y en relación a cada una de las actividades del taller.

En cuanto a las frases positivas, ellos deben escribir en breves palabras cual es la moraleja o el sentido que tiene, en un trozo de cartulina.

Con las frases negativas, se les solicita que piensen en cómo esta situación podría revertirse y de esta forma transformar la frase en otra donde se le otorgue una connotación positiva o una enseñanza, y que de igual modo la escriban en el trozo de cartulina que se les entregó previamente a cada uno.

Una vez terminado el ejercicio, deben proceder a pegarlas en las paredes de la sala de clase.

Entrega de diplomas de honor

Al finalizar la sesión de cierre se les hace entrega a cada uno de un diploma de honor, por su participación en el taller de darse cuenta de la convivencia escolar.

El procedimiento para la entrega partió de la entrega del primer diploma escogido al azar por parte de una de las investigadoras, y quien lo recibía debía de escoger otro, llamar delante de la sala a quien le correspondía y entregárselo, y así sucesivamente, hasta que ellos mismos pudieron hacer entrega de su diploma a cada uno.

La intención era rescatar el simbolismo que tiene el acto de premiarse los unos a los otros, en una instancia donde la convivencia es lo central.

7. Cierre del taller

1. Reconstrucción de frases significativas

De los relatos de los estudiantes (diario en que registran sus experiencias luego de cada sesión), se seleccionan aquellas frases que contienen alguna connotación positiva o negativa marcada en cuanto a tonalidad afectiva, y que reflejen una realidad respecto al modo de comunicación y convivencia reflejada en el curso.

Se les reparte una frase a cada uno de los estudiantes y se les pide que a partir de estas mismas, ellos puedan reconstruir un mensaje significativo para exponer en la sala de clases, a modo de diario mural.

Una vez repartidas las frases, se les explica que son extractos de los relatos que ellos mismos han hecho, mediante el diario y en relación a cada una de las actividades del taller.

En cuanto a las frases positivas, ellos deben escribir en breves palabras cual es la moraleja o el sentido que tiene, en un trozo de cartulina.

Con las frases negativas, se les solicita que piensen en cómo esta situación podría revertirse y de esta forma transformar la frase en otra donde se le otorgue una connotación positiva o una enseñanza, y que de igual modo la escriban en el trozo de cartulina que se les entregó previamente a cada uno.

Una vez terminado el ejercicio, deben proceder a pegarlas en las paredes de la sala de clase.

FRASES SELECCIONADAS	FRASES RECONSTRUIDAS
La sensación de recordar la sala me hacia sentir cómoda	Que al recordar la sala me sentí muy contenta.

<p>Mi mente se centralizo en mis ojos, mientras converse con ellos me sentía tensa y relajada a la vez porque me dijeron que no eran un defecto sino una virtud y que me sintiera feliz porque ellos lo estaban.</p>	
<p>Me sentía cómoda cuando recorrí mi cuerpo interiormente y en mi mente estaba en blanco</p>	
<p>Sigan haciendo ejercicios así, es bueno porque me relajo, es como meditar nuestro yo.</p>	
<p>Pensaba que es más fácil recordar el rostro de otra persona que el mió, pero al lograrlo me sentí bien, con afecto y seguridad.</p>	<p>No siempre lo que pienso es así.</p>
<p>No tuve ninguna necesidad pero sin embargo me gusto mucho estar así.</p>	<p>Aunque no lo necesite, igual me servirá mucho</p>
<p>Me siento muy bien con mi cuerpo, mi cara y mi personalidad.</p>	
<p>Sentí emoción al verme a mí mismo.</p>	<p>Es normal tener emociones.</p>

Me sentí frustrado al recordar que no me muestro como soy.	Me sentí avergonzado al recordarme
Las manos se necesitan una a la otra, las dos se necesitan.	Que todos necesitamos a otros para progresar.
Cuando empecé a concentrarme, sentí que estaba sentada sola, así como sin mi compañera de al lado.	Me gustaría conocer más a mis compañeros.
Pude sentir las inquietudes de cada mano, cada mano tenía su identidad propia.	
Cuando empezamos a concentrarnos en las manos, las sentía muy livianas y se empezaron a poner mas tibias, les iba entrando calor.	
Me siento confiada porque puedo hacer todas las cosas que me representan a mí.	Hay que estar confiada de todas las cosas que hace uno
Me sentía rara cuando el me contaba lo que pensaba.	Trataré de no tener vergüenza ante mis compañeros.
Yo solo pensaba en mí, en mi interior. Que él	

necesita esto cada semana para estar mejor.	
Conversar con mi compañera sentí que me estaba desahogando.	
Mis compañeros no miden sus palabras.	Debo medir mi vocabulario
Cuando tuve que estar frente a alguien que apenas conozco, me sentí incomoda.	
Sentí nerviosismo al verme frente a frente con mi compañero.	No me sentiré inseguro
Me dio un poco de vergüenza porque no lo conozco suficiente.	
Confianza, además un poco de miedo.	
El desorden de la sala fue entretenido porque es algo fuera de lo común.	
Este ejercicio nos puede ayudar a ser más sociable, yo creo por mi parte para conocernos mejor.	

Me sentí bien porque con la persona que me tocó me cayó bien (...la conocía)	
Me dieron ganas de decirle cosas que en ese momento no pude decirle y que ahora sí.	Si el momento se da lo tengo que aprovechar
Tuve mucho enojo cuando un amigo empezó a decir groserías.	No te acostumbres
El estomago se me apretó por aquella situación.	Que todos sintieron lo mismo en aquella situación
Pensé que igual tuve una buena actitud frente al problema.	Pensé que tuve una mala actitud frente al problema.
Siempre trato de reaccionar bien y arreglar las cosas.	
Si, siempre trato de hacerme cargo de lo que siento.	Sí, siempre soy responsable de lo que siento y de lo que hago. Me hago cargo de lo que hago.
Mi actitud fue solo aceptar lo que había	Mi actitud fue errónea pero intento

pasado e intentar aclarar lo sucedido.	reparar lo sucedido. Yo acepto lo que me pasa
Me gustó lo que mi compañera me dijo, lo que suponía y lo que apreciaba de mí.	Yo pienso que ella sabe muchas cosas sobre mí.
Me sentí tranquila por la música y pude quedar en paz conmigo misma, porque respirar profundo es cuando uno vota todas las frustraciones, problemas y pensamientos.	Que uno se tiene que dar el tiempo para pensar.
Me da la impresión de que este tiempo sirvió para conocernos más.	Yo pienso que sirvió para conocerlos más.
Este ejercicio me sirve para conocer a mis compañeros.	
Aclaremos las cosas conversando.	
El ejercicio aporta a la integración en el curso.	
Me sentí rara era como que mis sentimientos salen a flote.	

Una idea que quiero hacer hace mucho.	
---------------------------------------	--

- **Que somos distintos...pero siempre nos ayudamos unos con otros. (Francisca)**

- **me siento bien conmigo misma (Camila)**

- **Que cuando me concentro, estoy en otro mundo... pero cuando me concentro me siento mejor.**

- **Que siga haciendo lo mismo, porque me relajo y me comunico conmigo misma (Valentina)**

2. Entrega de diplomas de honor

Al finalizar la sesión de cierre se les hace entrega a cada uno de un diploma de honor, por su participación en el taller de darse cuenta de la convivencia escolar.

El procedimiento para la entrega partió de la entrega del primer diploma escogido al azar por parte de una de las investigadoras, y quien lo recibía debía de escoger otro, llamar delante de la sala a quien le correspondía y entregárselo, y así sucesivamente, hasta que ellos mismos pudieron hacer entrega de su diploma a cada uno.

La intención era rescatar el simbolismo que tiene el acto de premiarse los unos a los otros, en una instancia donde la convivencia es lo central.