

01968



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

30

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR

LA PARTICIPACION GUIADA Y EL DESARROLLO DE
HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS MATERNALES
(REPORTE Y MANUAL DE APLICACION)

**R E P O R T E D E
EXPERIENCIA PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
MARIA DEL CARMEN ZAMORA SORIANO

DIRECTORA DEL REPORTE: MTRA. LIZBETH O. VEGA PEREZ

COMITE TUTORAL:

DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS

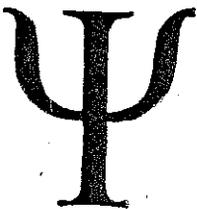
MTRA. ESTELA JIMENEZ HERNANDEZ

DR. SAMUEL JURADO CARDENAS

DR. FLORENTE LOPEZ RODRIGUEZ

DRA. MA. MILAGROS DAMIAN DIAZ

MTRA. LAURA EDNA ARAGON BORJA



MEXICO, D. F.

2002

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedico este trabajo a los niños
cuyas traviesas experiencias
hacen la vida muy dulce.

A mi asesora Lizbeth. Gracias por toda tu
comprensión, fortaleza y espíritu de
trabajo.

Para mis amados padres por todo
lo que significan para mí.

Alberto, una meta más que alcanzo junto a ti.
Gracias por todo cuanto eres.

Gracias por el apoyo que me brindaron para
realizar este trabajo: Maricela y Lupita;
Lic. Alma Velarde; Chelita; Laura;
Dra. Reyes; Dra. Márquez.

ÍNDICE

Resumen

Introducción

➤ Niveles del sistema educativo mexicano	2
➤ Fundamentos pedagógicos de programas de educación en la primera infancia: Programa de Educación Preescolar	3
➤ Programa Integral Educativo y Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil...	4
➤ Orientación del PIE	5
➤ La noción del desarrollo integral en el PIE	6
➤ Metodología del PIE	7
➤ El desarrollo integral y la actitud del educador en la propuesta del PIE	7
➤ El desarrollo del conocimiento social dentro del ámbito educativo	9
➤ La concepción de la disciplina para la educación en la primera infancia	11
➤ Propuestas de intervención para el desarrollo de habilidades sociales	16
Método	22
➤ Instrumento de evaluación	23
➤ Obtención de los puntajes del Curriculum AEPS	27
➤ Intervención en sala	33
Resultados	
➤ Resultados individuales	37
➤ Análisis grupal de resultados	50
Discusión y conclusiones	55
Referencias	
Anexo	

Manual de Trabajo en el Desarrollo de Habilidades Sociales con Niños Pequeños

➤ Presentación	2
➤ Una guía para el uso de este manual	5
➤ Jugar con compañeros	11
➤ Inicia actividades cooperativas	16
➤ Resuelve conflictos seleccionando estrategias efectivas	21
➤ Relación con el ambiente	26
➤ Conocimiento de sí mismo y de otros	28
➤ Identifica información de sí mismo y de otros	31
➤ Identifica afectos y emociones en otros y en sí mismo	34
➤ Unas palabras finales	37
➤ Bibliografía consultada	38
➤ Bibliografía recomendada	39

RESUMEN¹

Este trabajo reporta los resultados de una propuesta de intervención para el manejo de la disciplina en el aula, fundamentada en una investigación de corte etnográfico. Tuvo como objetivo: estimular el desarrollo de habilidades sociales en niños maternales a través de la participación guiada en el contexto de juego. Se implementó una estrategia de acción que incluyó la evaluación antes, durante y después de la intervención. La dinámica de trabajo en sala estuvo basada en un proceso de adopción/adaptación del currículum AEPS para niños de 3 a 6 años. Los resultados evidencian significancia estadística positiva al término de la intervención.

Se concluye que el manejo de la disciplina en el aula no sólo tiene implicaciones en el comportamiento infantil sino en las relaciones sociales de éstos con los adultos y entre los adultos.

Según Ornelas (1998) la Constitución Política de México y la Ley General de Educación son los principales documentos legales que regulan al Sistema Educativo Mexicano. El artículo tercero de la Constitución estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que la federación, los estados y los municipios la impartirán en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Así mismo, establece que la primaria y la secundaria son obligatorias. El Estado promoverá y atenderá todas las diferentes modalidades educativas incluyendo la educación superior, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de la cultura de México.

En el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994) el gobierno federal ofreció un diagnóstico de los principales problemas y desafíos de la educación mexicana e hizo públicos los lineamientos y objetivos de política educativa. En forma destacada, el documento mencionó la centralización del sistema, la falta de participación y solidaridad social, el rezago educativo, la dinámica demográfica y la falta de vinculación interna con los avances de los conocimientos y de la tecnología, y con el sector productivo.

La prioridad del programa fue explícitamente la educación primaria, con el objetivo de universalizar el acceso a este nivel educativo, lograr la permanencia escolar y atacar el rezago. Para mejorar la calidad de la educación se propuso revisar los contenidos académicos, regresar al estudio de asignaturas y no de áreas del conocimiento, así como apoyar la educación inicial y preescolar.

En 1992 se suscribió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que obedeció a la necesidad de superar rezagos y disparidades acumuladas, satisfacer la creciente demanda de servicios educativos y elevar cualitativamente la calidad de la educación.

¹ La autora agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) el apoyo otorgado para la realización de sus estudios de posgrado mediante el financiamiento a través de una beca (no. reg. 150157).

Niveles del Sistema Educativo Mexicano

El sistema está compuesto por seis niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior (bachilleratos y profesional media) y superior (licenciatura y posgrado).

El nivel inicial proporciona educación y asistencia a los niños de 45 días a 5;11 años de edad, hijos de madres trabajadoras. Esta educación se brinda principalmente en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y en numerosos centros privados de atención infantil inicial o 'maternal'. La educación inicial no es obligatoria.

La educación preescolar atiende a niños de 4 y 5 años de edad. Se imparte generalmente en tres grados escolares y se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios.

Este nivel de educación ha sido creado por el Estado a fin de reducir los índices de deserción y reprobación en la escuela primaria. El 1º. de septiembre de 1979 se indicó en el Informe Presidencial (por primera vez en la historia de la educación en México) que habría de considerarse al preescolar como el primer nivel de la educación básica.

La educación preescolar ha recibido, por parte del Estado, el impulso más importante de su historia. Esto se expresa en el hecho de que, para fines de 1982, el número de jardines de niños creados durante los periodos de gobierno de Luis Echeverría a José López Portillo (1976-1982) fue casi idéntico al número de los jardines creados a lo largo de los 50 años anteriores.

Al mismo tiempo, y tal vez como consecuencia de lo anterior, existen evidencias para pensar que la educación preescolar ha atravesado por una crisis técnico-pedagógica también sin precedentes en su vida institucional. Baste señalar que la institución preescolar ha cambiado su programa pedagógico cuatro veces (entre 1977-1981). Desde el punto de vista teórico-práctico, esos programas no parecen tener continuidad alguna. Algunos parten de enfoques tan distintos como son el de tecnología educativa (el primero) y el de la psicología genética (el segundo). En 1984 se pretende elevar el nivel formativo de los educadores (Licenciados en Educación Preescolar) y se pretende que los docentes sean investigadores de su propio ejercicio lo que tiene repercusiones en la labor cotidiana del profesorado.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa se pretende disminuir el rezago educativo. La Educación en general y la educación preescolar, en particular, es considerada como parte sustantiva del desarrollo integral del país, aunque a la educación preescolar no se le confiere un carácter de obligatoriedad. Dicho acuerdo propone como líneas fundamentales la reformulación de los contenidos y materiales educativos, así como diversas estrategias para apoyar la práctica docente.

Fundamentos pedagógicos de programas de educación de la primera infancia: Programa de Educación Preescolar

A partir de esos propósitos surge el Programa de Educación Preescolar (PEP)², dicho programa constituye una propuesta de trabajo para los docentes "con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en distintas regiones del país³. Entre sus principios considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización" (PEP, 1992, p. 5).

En el Programa de Educación Preescolar se "toman en cuenta las condiciones de trabajo y organización del nivel preescolar y está pensado para que el docente pueda llevarlo a la práctica. Sin embargo, no cumpliría con los propósitos de la educación preescolar si no se sitúa al niño como centro del proceso educativo. Difícilmente podría el docente identificar su lugar como parte importantísima del proceso educativo si no posee un sustento teórico y no conoce cuáles son los aspectos más relevantes que le permitan entender cómo se desarrolla el niño y cómo aprende" (ibid. p. 7).

Con este enunciado el carácter "aplicacionista" del docente (como lo describiera Guevara Niebla, 1999) hace explícita la razón por la que la práctica cotidiana dentro de los jardines de niños hace poco factible la utilización de estrategias didácticas que sean producto del ejercicio crítico y reflexivo por parte de las educadoras aunque eso no significa que no pueda implementarse y que sea justamente aquello que los docentes valoran lo que se pone en juego durante las actividades cotidianas (currículum oculto, cfr. Jackson, 1998).

Desde el discurso oficial tiene más peso aquello que se enseña desde la óptica de los programas o documentos escritos por especialistas⁴ que, las prácticas que guardan las formas en que se enseña y, en cierto modo, "lo que no se enseña a los miembros más jóvenes del Sistema Educativo Nacional" (Bárcena, 1982. p. 235).

En la fundamentación del Programa de Educación Preescolar se afirma que ha tenido "un peso determinante la dinámica misma del desarrollo infantil, en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social" (SEP, 1992, p. 7). Y que el docente es concebido como "guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo". (ibid. p. 15). En este sentido se sugiere *incorporar progresivamente* a los niños en aspectos de la planeación y organización del trabajo, lo cual implica distintas formas de participación.

De acuerdo con el Programa de Desarrollo Educativo Nacional 1995-2000, la Educación Preescolar debe ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades, estimular su curiosidad y

² En el periodo de realización de este trabajo el Programa de Educación Preescolar (1992) era el vigente.

³ Como lo señala Ornelas (op. cit.) las pretensiones discursivas y las prácticas cotidianas no guardan relación estrecha entre sí. Los contenidos y las necesidades educativas son dispares.

⁴ Especialistas que en ocasiones, pierden de vista que las prácticas culturales y los sistemas de creencias de los grupos sociales a quienes se dirigen las propuestas discursivas (educativas) se oponen, cuando no se contraponen a los de sus grupos sociales de pertenencia.

efectuar el trabajo en grupo con propósitos deliberados. Así mismo debe aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita y en actividades que fomenten el desarrollo matemático.

La fundamentación del Programa de Educación Preescolar (PEP, 1992) señala al niño como CENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO y se parte de la idea de que "el desarrollo es un proceso complejo, la constitución de todas sus dimensiones (afectiva, social, intelectual, física) no ocurre por sí solo o por mandato de la naturaleza, sino se produce a través de la relación con su medio natural y social, entendiendo por social aquello esencialmente humano y que se da en las relaciones entre personas y que las constituye mutuamente. El desarrollo por lo tanto, es resultado de las relaciones del niño con su medio" (PEP, 1992).

Para la puesta en marcha de este programa se parte del propósito de globalización que se define como considerar al niño como una totalidad de desarrollo con cualidades físicas, afectivas, intelectuales, y sociales, es decir; no se le puede fragmentar en el proceso enseñanza-aprendizaje: "... desde esta perspectiva no es posible aislar ninguno de los aspectos del desarrollo. El trabajo del educador no puede centrarse en el aprendizaje o en el desarrollo intelectual, desligándolo artificialmente de la persona total que es el niño que crece. La riqueza de impresiones, vivencias, deseos, sentimientos, preguntas, conquistas, ilusiones y decepciones de la vida diaria deben llegar a la escuela y al aula del maestro que se preocupa por el niño como ser global: No hay un gesto afectivo que no sea cognitivo y a la inversa ..." (Lecturas de apoyo, 1992 p. 7).

Los medios que el docente utilizará para llevar a cabo su trabajo tienen lugar a través de los siguientes principios:

1. Definir los proyectos a partir de la experiencia del niño.
2. Consolidar una organización de juegos y actividades en forma globalizada.
3. Organizar las actividades de tal manera que favorezcan las formas de cooperación e interacción entre los niños.
4. Considerar la organización y ambientación del aula.
5. Dar lugar de primera importancia al juego, creatividad y expresión libre.
6. Respetar el derecho a las diferencias de cada niño.
7. Incorporar a los niños en la planeación y organización del trabajo.
8. Realizar la evaluación cualitativamente para identificar los logros y obstáculos.
9. Considerar al docente como guía, promotor, orientador y coordinador.

Cabe señalar que la verdadera dimensión de un programa la constituye el hacer concreto de cada docente con su grupo. En ese sentido la comprensión que los maestros tengan de esta propuesta y el apoyo que le brinden con su experiencia y creatividad constituyen los elementos centrales de su validez y riqueza (cfr. PEP, 1992).

Programa Integral Educativo (PIE) y Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil

El programa denominado Programa Integral Educativo (PIE), de las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del ISSSTE⁵ fue creado al igual que el anterior en el

⁵La autora de este trabajo considera apropiado precisar al lector que fue en un escenario como éste donde se llevó al cabo el trabajo de investigación que aquí se reporta. Aunque, de forma

marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y se halla anclado en una estructura legal (el Artículo Tercero Constitucional). Ello supone los "criterios fundamentales que orientan la educación del mexicano; al mismo tiempo que expresa las ideas básicas que dan fuerza a las construcción de nuestra sociedad" (PIE, 1992, p. 3). En este sentido, se comprende que dicho artículo es una garantía individual que se une con el apartado B del Artículo 123, enmarcado en las garantías sociales, ya que éste establece en su fracción XI, inciso C, el derecho de las mujeres trabajadoras a disfrutar del beneficio de guarderías infantiles.

Como consecuencia de esos ordenamientos institucionales, la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los trabajadores del Estado, señala en la fracción XI del artículo III, la obligación de ofrecer servicios para el bienestar y desarrollo infantil. A su vez el artículo VIII del Reglamento del Servicio de Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil precisa que dicha prestación deberá ser "con apego a los valores nacionales" (ibid. p. 4).

Las EBDI cumplen funciones asistenciales y educativas. El camino recorrido desde las antiguas guarderías hasta las modernas estancias infantiles se relaciona con el "convencimiento, progresivamente adquirido, de que no es posible aspirar al éxito en la pirámide escolar si no se inicia desde la base el proceso educativo" (Ibid. p. 12).

Orientación del PIE

El Instituto propone una alternativa pedagógica expresada en el Programa Integral Educativo (PIE), como documento que contiene las normas que guiarán el funcionamiento de las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil.

La orientación general de programa está conformada por dos elementos básicos: planeación e integración.

Planeación: en la medida en la que se pretende abordar el proceso enseñanza-aprendizaje como un todo, en el cual es posible localizar cada uno de los elementos que en él intervienen y con ello poder hallar las contradicciones que puede haber en el desempeño profesional del mismo y proponer alternativas de solución a las situaciones que aparezcan.

Mediante la integración se pretende concatenar cada uno de los siguientes aspectos:

- El proceso de desarrollo y aprendizaje infantil, "pensado a través de experiencias totales" que incluyan la construcción del conocimiento a partir de tres contenidos: interacción con el medio físico; interrelación con el medio social y afirmación de la identidad personal.
- La participación con padres de familia y personal de las estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil, establecida de acuerdo con los planteamientos educativos.

preliminar se tuvo contacto con un Jardín de Niños perteneciente a la SEP y donde de hecho se tuvo la oportunidad de pilotear las estrategias metodológicas a implementarse.

- Las actividades educativas y asistenciales de las distintas secciones; lactantes, maternas y preescolares, realizadas de acuerdo con un mismo método.

Así, el objetivo central de este tipo de instituciones asistenciales y educativas es: lograr el desarrollo integral del niño, desde una visión total lograda a través de la revisión de tres documentos⁶ valorados por el Instituto.

Adicionalmente, en el capítulo II del PIE (1992) pueden leerse los objetivos generales que en este reporte se presentan de forma resumida.

- Promover una gran diversidad de oportunidades educativas que coadyuven a la formación de una personalidad equilibrada, crítica y solidaria.
- Promover el desarrollo integral del niño sobre la base del afecto, el respeto, la comunicación, la atención individual y grupal.
- Propiciar el logro progresivo de la identidad personal y de la socialización.
- Promover el desarrollo de todas las capacidades con que potencialmente cuenta el niño, a través del juego⁷, la actividad y el respeto a su iniciativa y creatividad.
- Desencadenar procesos reflexivos en el niño, mediante actividades secuenciadas, que permitan lograr la construcción del pensamiento lógico a partir de la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana.
- Brindar alternativas educativas que contribuyan a que el niño sea capaz de tomar decisiones que incidan positivamente en la transformación constructiva del grupo social del cual forma parte.

La noción del desarrollo integral en el PIE

Hablar de desarrollo integral, desde esta perspectiva, significa que se debe entender al hombre como una "unidad en la que es imposible entender lo que sucede en alguna de sus funciones o estructuras, sin la valoración de los que ocurre en la unidad toda" (ibid. p. 14).

En este documento oficial se retoma el planteamiento de Wallon al considerar que, la integralidad supone un todo organizado y no sólo el aspecto psicomotriz, educativo,

⁶ Cada uno de estos documentos tiene sus propias metas y pueden expresarse de la siguiente manera: El **Subprograma Pedagógico**, como soporte principal, ofrece planteamientos educativos apoyados en las propuestas de Piaget, Wallon y Freud, El **Subprograma de Capacitación, Actualización y Asesoría** es un elemento teórico para el mejoramiento del desempeño profesional del personal de las Estancias y que éste pueda, a su vez, contribuir al desarrollo del niño. Finalmente, el **Subprograma de Orientación y Apoyo a Padres de Familia** que, constituye la vía que une a la comunidad de los padres de familia con el personal de las estancias "en la intención de sumar esfuerzos para lograr el desarrollo armónico del niño" (ibid. p. 5).

⁷ Es importante destacar que, en el PIE se apunta que muchos aspectos significativos son asimilados o interiorizados por el niño a través del juego, el cual se convierte en una de las más importantes formas de construcción del conocimiento. Es mediante el juego que el niño se apropia de normas, valores, modelos y tipos de relación propias de su medio.

afectivo o social, sino que el ser mental se presenta como una totalidad frente a los objetos y los procesos, los percibe, los piensa o reacciona a ellos con toda su persona. De acuerdo con lo anterior, es la totalidad del individuo la que percibe, siente, piensa y crea. El conjunto de acciones de desarrollo es "ese conjunto de conjuntos que es la personalidad, ese encadenamiento de conjuntos que es su evolución y que no es de las partes al todo como hay que proceder, sino de del todo hacia las partes" (Wallon, 1937 en: PIE, 1992. p. 15).

En este planteamiento cuando se habla de "desarrollo integral" se está haciendo referencia a la educación puesto que, es en la totalidad del sujeto que se desarrolla donde recae la influencia educativa. No puede perderse de vista que, desde este documento oficial, el aprendizaje es el conjunto de acciones simples que poco a poco se van haciendo más complejas.

Metodología del PIE

En este apartado se hace necesario plantear el sentido de la idea de que la enseñanza y el aprendizaje se lleven al cabo con una intención globalizadora. En la propuesta del PIE se enfatiza el Método Globalizador por Unidades de Proyecto.

La metodología globalizadora es una modalidad didáctica que, como se vió al describir el contenido del PEP (1992), plantea la organización de las acciones y los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje en forma integrada. La intención del PIE a través de la implementación de dicho método significa que se globaliza la enseñanza en torno a un aspecto específico de tal forma que el niño viva el proceso de aprender como una experiencia que tenga anclaje en una diversidad de situaciones entrelazadas y no en forma aislada. Así, la esencia fundamental de la globalización está en su "intención unificadora, en donde todo lo que el niño aprenda tenga relación directa y natural de tal forma que le permita encontrar, a través de su experiencia, las relaciones que existen entre las cosas y los hechos. La construcción de nuevos aprendizajes se apoya en aquellos que ya ha logrado conformar" (PIE, p. 129).

El desarrollo integral y la actitud del educador en la propuesta del PIE

Debe subrayarse el hecho de que esta propuesta programática considera al educador como una persona que orientará y guiará el desarrollo infantil y apunta que, "él éxito o fracaso de cualquier sistema metodológico depende en buena medida de la actitud con la que el educador asuma su tarea docente o de enseñanza" (ibid. p. 47).

Así, el educador se constituye en "un facilitador, guía y organizador" dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, para ofrecer al menor experiencias significativas. Dentro del discurso se hace énfasis en la actitud que el educador debe tomar de acuerdo a las sección de que se trate:

- **Sección lactantes:** la actitud tendrá como principal referente el **afecto** ya que se parte del supuesto que en este nivel el niño es dependiente del adulto y requiere contacto físico constante que lo haga sentirse protegido.

- **Sección maternales:** la actitud del educador responsable partirá de la **atención y reconocimiento** a todo lo que el niño realice de forma tal que lo apoye en situaciones que lo solicite o en las actividades que el educador perciba, aún no puede hacer solo. Deberá adoptar una actitud de serenidad ante comportamientos de negativismo u oposición por parte del niño ya que, estas conductas constituyen una forma de autoafirmación y deben ser orientadas proporcionándole alternativas de comportamiento⁸.
- **Sección preescolar:** se sugiere una actitud de "gran apertura" de forma que, se le posibilite al niño tomar decisiones, opinar y fomentar su espontaneidad con la finalidad de desarrollar su independencia. El educador mostrará actitudes de colaboración hacia el niño ya que con ello aprenderá a respetar y cooperar en las actividades de las que participa.

Este último aspecto constituye un elemento digno de resaltarse pues el énfasis se pone en la relación enseñanza-aprendizaje que se construye entre el docente (como guía) y el niño (como partícipe activo) a través de situaciones que sean significativas para los niños (cfr. Rogoff, 1993). El adulto como experto provee de las herramientas para facilitar el proceso gradual de resolución de problemas en forma independiente por parte del pequeño. Enunciado así pareciera que el énfasis se pone sobre aspectos cognitivos del desarrollo; sin embargo, las ayudas graduadas que los adultos proporcionan en los contextos de la práctica social potencializan el desarrollo de otras esferas (sociales o afectivas, por ejemplo) a través del despliegue de habilidades que se construyen de acuerdo a las exigencias de los contextos de los que el niño forma parte. Como veremos más adelante, éste no es proceso mecánico por parte del niño.

Los discursos tanto del PEP (1992) como del PIE (1992) resaltan el papel del educador en la relación enseñanza-aprendizaje⁹ y de forma particular el segundo de éstos hace referencia explícita a las actitudes del docente. Un punto que también se vuelve interesante puesto que, como se expondrá líneas adelante lo que ocurre con el comportamiento de los niños dentro de las aulas no es exclusiva responsabilidad de ellos y esto tiene sentido al concebir una relación entre adultos y niños que no puede ser unidireccional.

⁸ Como se describirá más adelante, esta sugerencia constituye uno de los elementos clave para la propuesta de trabajo dentro del aula que aquí se reporta.

⁹ En este trabajo se entiende la noción de enseñanza-aprendizaje como un proceso dialéctico, en el sentido de que tanto el guía (experto) como el aprendiz (o novato) se influyen mutuamente, es decir, las ayudas que el adulto ofrece al niño le posibilitan la resolución autónoma de situaciones problema lo que en sí mismo significa una transferencia de responsabilidades. Sin embargo, las transformaciones en el proceso de aprendizaje, y el consecuente desarrollo de los niños, implican necesariamente la puesta en práctica de novedosos estilos para guiar el despliegue de otras habilidades en los niños. Esto quiere decir que en una relación dialéctica, experto y novato se vuelven partícipes activos del proceso de apropiación y re-creación del conocimiento.

El desarrollo del conocimiento social dentro del ámbito educativo

El conocimiento implícito de la escuela efectivamente enseña normas esenciales y distinciones ideológicas a los estudiantes; normas y distinciones necesarias en la vida social (cfr. Apple y King, 1977).

Pero aún y con todo lo amenazador que el poder socializante (entendido como la institución de normas, valores, creencias, comportamientos y actitudes) resultara si en efecto se tratase de un proceso de incorporación vertical, es indiscutible que tanto niños como educadores oponen a la acción institucional su propia elaboración. Es la escuela el espacio donde convergen mundos sociales con sistemas de vida específicos (los mundos de los educadores y de los niños, respectivamente).

Los maestros, que en el caso de los niños maternas y preescolares, constituyen el primer grupo de adultos después de los padres con quienes los pequeños tienen que relacionarse. Padres y maestros poseen valores, creencias, actitudes y expectativas diferentes respecto al desarrollo de los niños.

El análisis de la práctica cotidiana dentro de un Jardín de Niños partió de los lineamientos contenidos en el Programa de Educación Preescolar (1992). De lo observado en dicho escenario puede decirse que las maestras se preocupaban por fomentar la creatividad y autonomía de los pequeños; sin embargo, las actividades eran dirigidas en su mayoría por las profesoras lo que hacía que la interacción educadora-niño(s) fuera de carácter directivo y el niño asumiera un papel de obediencia; así era común observar que dentro del aula se privilegiara la espera de turnos, el permanecer sentado o callado. Pero ello se encuentra plenamente justificado si se considera la cantidad de niños que ordinariamente se encontraban en escena¹⁰ y que hacía que el curso de las actividades dentro del aula transcurriera con algunas interrupciones para hacer llamados de atención a los pequeños.

Una demanda explícita de las educadoras y de los padres de familia de el Jardín de Niños fue la atención a la **disciplina** de los niños. En las entrevistas realizadas a las profesoras durante las primeras semanas de estancia en el Jardín se manifestó la necesidad de recibir orientación respecto a la forma de "mantener el orden" dentro de los salones de clase. Producto de las observaciones dentro de las aulas pudo apreciarse que los estilos disciplinarios de las educadoras son diferentes en tanto que conciben a la niñez y a su propia práctica de forma distinta. Esto quizá guarde relación con la historia formativa de las educadoras, con su experiencia cotidiana en el trato con los niños, con las interpretaciones que de los programas oficiales hacen en su ejercicio docente, con la política educativa de la escuela, con las concepciones acerca del desarrollo infantil y con lo que significa la escuela como espacio de la socialización infantil. Aquí surgió una de las hipótesis que guiaron el curso de ese estudio: si son las creencias de las educadoras en torno a la disciplina infantil los que orientan y regulan los estilos de interacción con los pequeños, entonces la propuesta de acción en el aula debe centrar su atención en las educadoras.

¹⁰ En este Jardín de Niños se atendía a una matrícula de 207 niños: 103 niñas y 104 niños con un promedio de 35 niños atendidos por cada educadora. Las edades de los niños iban desde 3 a 5 años.

La detección de esta necesidad específica surgió a partir de la observación directa del trabajo en las aulas, de las entrevistas a las educadoras y de la información proporcionada por la directora de la institución.

Esta propuesta de trabajo no pudo llevarse a cabo; sin embargo, la evidencia que de aquí se derivó, y que el lector interesado podrá encontrar la descripción de la propuesta de intervención como anexo a este reporte, constituyó el punto de partida para el trabajo realizado dentro de una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil¹¹.

El análisis de la práctica cotidiana de las actividades que se llevaban a cabo dentro de las salas de atención a niños que asistían a una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) implicaba que se pudiera hacer una valoración de lo ocurrido dentro de ellas además de obtener las perspectivas de las maestras así como del equipo técnico encargado de la coordinación y supervisión de las actividades.

Como punto de partida se entrevistó tanto a la directora de la estancia como al equipo técnico (trabajadora social, psicóloga y pedagoga). Sus sugerencias para el trabajo dentro de las salas estuvieron referidas tanto a los niños con los que se podría poner en marcha el proyecto y que desde las perspectiva de ellas era importante atender tanto a los niños con **"problemas de indisciplina"** y también se planteó la posibilidad de trabajar con los padres de estos niños a través de pláticas. La directora mostró su preocupación por la situación que vivenciaba la sala de maternales "C" particularmente por la constante ausencia de la maestra de la sala y que al parecer ello podía influir en el curso de las actividades ordinarias con los niños.

Al realizar observaciones dentro de la sala asignada (Maternal "C") pudo apreciarse que las actividades eran seleccionadas libremente por los niños, el contexto de juego ocupaba un lugar importante. Las maestras de la sala sugirieron con qué niños podría ponerse en marcha el proyecto de la investigación y se mostraron preocupadas por el comportamiento de algunos de los niños. Al igual que el equipo técnico sugirieron se trabajara con los padres de los niños a fin de que este trabajo pudiera tener más impacto en el comportamiento infantil.

Resulta hasta aquí llamativo el hecho de que tanto los profesionales del equipo técnico como las educadoras atribuyeran el comportamiento de los niños a las relaciones que los niños viven al interior de sus dinámicas familiares y no se pusiera también atención a las relaciones que tenían lugar dentro de las salas. Esto es, la visión que las educadoras tenían del desarrollo de habilidades sociales infantiles se explicaban a través de situaciones que por su naturaleza escapaban del control de los adultos encargados directamente de la organización de las actividades infantiles en la estancia y que, "la desobediencia", "los berrinches", etc. podrían entenderse mejor si se consideraban las situaciones que en el hogar de los niños parecían afectarlas (p. ej. padres divorciados; preferencias paternas por alguno de los hijos, etc.).

Como se apreciará líneas adelante, el asunto de la disciplina de los niños no puede considerarse teniendo en cuenta sólo uno de los contextos por los que los éstos transitan.

¹¹ En la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil se atendía a una matrícula de 90 niños que estaban distribuidos en salas: lactantes, maternales y preescolares. Las edades de atención oscilan entre los 2 meses y los 5;11 años de edad. Las maestras (educadora y niñera) atendían a 12 niños en promedio.

Lo que significa que las relaciones sostenidas entre las políticas educativas, las normas valoradas dentro de las instituciones educativas, las relaciones entre los directores de las escuelas y su personal docente, y de éste con los niños al interior de las aulas tienen implicaciones respecto a las reglas que se operativizan dentro de los espacios de atención y educación de los niños (familia o estancia). Como se aprecia, el asunto de la disciplina es complejo por la diversidad de las instancias implicadas.

A continuación se hará una revisión teórica y metodológica de los planteamientos existentes referidos a la disciplina escolar. Y en la parte final de esta sección se delimitará el objetivo del trabajo de investigación que se llevó al cabo dentro de una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE.

La concepción de la disciplina para la educación en la primera infancia

A lo largo de la historia, el desarrollo de los niños ha sido concebido desde diferentes perspectivas. Ariés (1998) describe que la infancia en el Antiguo Régimen¹² estaba considerada como un mundo cerrado dentro de otro (el mundo de los adultos) y aun cuando la familia existía, en realidad no estaba considerada como un valor moral. La familia se ha ido transformando profundamente en la medida en que ha ido modificando sus relaciones internas con respecto al niño y a la forma de educarlo. La historia de la disciplina del siglo XV al XVIII permite hacer una observación importante: una disciplina humillante (el látigo a voluntad del maestro). La prolongación de la edad preescolar susceptible de recibir la pena del látigo, al principio estaba reservada a los más pequeños y luego se extiende a partir del siglo XV a toda la población escolar que asiste hasta superar los veinte años. El interés en humillar a la infancia, para distinguirla y ayudarla, se atenuará a lo largo del siglo XVIII y la historia de la disciplina escolar permite seguir la modificación de la conciencia colectiva a este respecto.

En el mismo sentido Foucault (1999), se refiere a la "recta disciplina" como un arte del "buen encauzamiento" de la conducta. El poder disciplinario es, en efecto, un poder que tiene como función principal la de "enderezar conductas". El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples tales como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen. El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada, se trata de unas miradas que "deben ver sin ser vistas".

La disciplina de los niños y la disciplina dentro de las prisiones (como la describe Foucault) no difieren mucho entre sí en este momento de la historia de la humanidad. El surgimiento del Estado moderno y las ideas acerca de la propiedad privada transforman a la familia en una institución social de la privacidad. Particularmente la infancia se convierte en un sector que preocupa no sólo a ideólogos sino al propio Estado.

La familia, principalmente, y la escuela se transforman en instituciones que son vigiladas para procurar el bienestar de las jóvenes generaciones. Durkheim (1979) señala que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social, tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño

¹² El término Antiguo Régimen se refiere a un sistema político y jurídico que también ha sido empleado para expresar un período comprendido entre el siglo XV y el estallido de la Revolución Francesa (finales del siglo XVIII).

cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica, lo que implica una socialización metódica.

La escuela se convierte en un agente importante de la socialización infantil. En este sentido Jackson (op. cit.) afirma que, cuando el niño pasa del hogar a la escuela la autoridad de los padres se complementa gradualmente con el control de los profesores, el segundo grupo de adultos más importante en su vida. Pero la autoridad de los padres discrepa en varios aspectos importantes de la que conocerá en la escuela y esas diferencias resultan valiosas a la hora de comprender el carácter del ambiente de la clase.

La relativa impersonalidad y limitación de la relación profesor-alumno tiene consecuencias en el modo en que se ejerce la autoridad en clase. Para autores como Mañan (1982) y Alves (1989) las diferencias principales entre la autoridad paterna y la de los profesores radican en los propósitos por los que se usa el poder: los padres fijan límites a los impulsos de los niños además de guiar el curso de su aprendizaje en el conocimiento de reglas convencionales; la autoridad del profesor es tanto restrictiva como prescriptiva. Los docentes se preocupan tanto por fijar tareas a los alumnos y no se limitan simplemente a poner freno a una conducta indeseable. La inflexibilidad de la diferencia de poder entre profesores y alumnos puede reforzarse o aminorarse en función de la política de la escuela y de las predilecciones personales de los docentes; es posible que se abuse del poder pero es un hecho al que debemos adaptarnos.

En concordancia con el planteamiento anterior Colín (1998), sostiene que la escuela es el escenario social después de la familia donde el niño pasa la mayor parte de horas durante su infancia. De modo que el maestro desempeña un papel de primer orden por la relación que establece con el niño (cfr. Ortega, 1985; Pianta & Steinberg, 1991). Muchas veces al maestro se le pide que escuche problemas que no son académicos y que tienen que ver con la relación entre el niño y sus padres. Dichos problemas inciden en las dificultades del niño (piénsese, por ejemplo en la disciplina) y en su actividad cotidiana. Existe un entretrechamiento de las dos clases de saberes que deben ponderarse siempre y que debiera sugerir para los educadores, o para otros profesionistas que trabajan con niños, que es preferible considerar todos los factores que inciden en el comportamiento infantil en lugar de responsabilizarse unos a otros.

Sin embargo, hasta aquí surge una interrogante ¿cuál sería la función de la escuela: disciplinar o educar? ¿Constituye esto un dilema?. Mañan (op. cit.) y Alves (op. cit.) coinciden en apuntar que las preguntas anteriores son fundamentales al pretender hablar de la naturaleza y función de la educación (parafraseando el título de la obra de Durkheim citada líneas arriba) pero sería aventurado pretender llegar a conclusiones pues "se trataría de caminos que se intenta transitar" (Mañan op. cit. p. 40) para acercarnos al complejo proceso de la enseñanza-aprendizaje, entendido desde la perspectiva de estos autores como una tarea grupal que requiere para su elaboración de la diferenciación de roles y el establecimiento de normas. El tema de la disciplina es una preocupación presente en los maestros. ¿A quién le sirve la disciplina tal como está establecida en las escuelas?. Los padres esperan ciertas cosas de la escuela y concretamente de la disciplina escolar. Parecería que los niños ni siquiera son considerados al respecto. ¿Cuál es el papel específico de los niños en esta compleja red de relaciones y representaciones? Los niños van a la escuela a aprender, pero al hacerlo es necesario que se les anteponga un sistema de norma rígidas, en cuya elaboración, aplicación y evaluación no siempre les está permitido participar.

La mayor parte de las veces la escuela no se integra como transmisora de conocimientos a los otros sistemas donde el niño aprende su vida cotidiana. Mañan (op. cit.) se pregunta ¿no será que la disciplina aparece ocupando el lugar que dejan vacío una motivación inexistente y un aprendizaje que no llega a concretarse?. ¿No será la disciplina una forma de cumplir con el programa aunque no se esté cumpliendo con los niños?

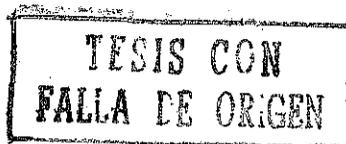
La reflexión de Mañan (op. cit.) y Alves (op. cit.) resulta muy interesante al menos en dos sentidos: trata de ubicarse desde la perspectiva cotidianamente vivida por los niños en la escuela así como en sus exigencias y, también le otorga a la educación y a los educadores, en concreto, un papel más creativo en lugar de operativo (aplicadores de programas especificados por discursos oficiales, por ejemplo). No obstante sugiero adicionalmente que, al mundo social se ingresa a través del conocimiento de convenciones culturalmente valoradas que desde muy temprana edad el aprendiz tendrá que reconocer y el aula se vuelve un lugar privilegiado para dicho proceso.

Bruner y Haste (1990) sugieren en sus estudios que las reglas morales y convencionales del mundo social son prescriptivas. Han distinguido entre los procesos paradigmáticos y los narrativos; los primeros consisten en descubrir la regla, mientras que los segundos en justificar la regla. En primer lugar, el niño debe aprender cuál es la regla, pero también debe aprender cuál es la explicación o justificación legítima de la regla. Sólo cuando está en posesión de estas dos gramáticas para la comprensión puede describir las reglas sociales y participar como "aprendiz" en comunicación con otros que comparten una gramática común.

Por consiguiente, el hecho de adquirir reglas (disciplinarse) significa un incremento de la comprensión cognitiva de la gramática de la justificación y de la explicación (personalmente añadiría que no sólo de la comprensión y de la justificación sino también de la acción, es decir, de la experiencia cotidiana con lo permitido y lo proscrito). De acuerdo con Bruner y Haste (op. cit.) el énfasis debe hacerse en la co-construcción del significado y los cambios que tienen lugar en la estructura cognitiva infantil.

Dunn (1993) corrobora el planteamiento anterior al describir que los niños preescolares muestran un interés y una comprensión creciente de las reglas sociales, las normas de los adultos y la naturaleza de las relaciones de poder dentro de la familia. Jerome Kagan (en: Dunn, op. cit.) ha documentado esta conciencia de las normas de los adultos en un ámbito experimental para niños de 19 meses o mayores de esta edad; lo que es particularmente sorprendente aquí es que los niños no son simplemente cada vez más conscientes de lo que es el comportamiento aprobado o esperado, sino que están comenzando a captar lo que Damon (en: *ibid.*) ha sostenido es la esencia del conocimiento social (disciplina): la naturaleza de las relaciones entre personas y las transacciones que regulan esas relaciones.

En lo que respecta a la cuestión de la autoridad, Damon enfatiza que los niños no tratan de aprender sistemáticamente todas las exigencias y reglas de su mundo. La comprensión de la autoridad y de la disciplina implica mucho más que un catálogo de reglas. El niño tiene que entender el fundamento de por qué se obedece, a quién se obedece, cuándo así como a quién y cuándo se puede desobedecer. "La autoridad se comprende mejor como una relación co-constructiva y dinámica entre personas". (Dunn, op. cit. p. 78).



Curwin y Mendler (1990) advierten que la palabra disciplina es usada frecuentemente pero no existe un acuerdo común sobre su significado. Los autores definen en su trabajo un problema de disciplina como una situación en que las necesidades del grupo o de la autoridad están en conflicto con las del individuo que forma parte del grupo. Así, desde su perspectiva los problemas de disciplina no se producen en el vacío sino que, son parte del sistema social escolar en su totalidad.

Watkins y Wagner (1991) no consideran dar una única definición de la expresión "disciplina escolar". Pero al reconocer la diversidad que existe entre los profesores consideran que será una señal de progreso concluir forzosamente que tal diversidad es inevitable y que sería conveniente que los profesores explicitasen cuáles son sus concepciones personales de la disciplina y de la indisciplina. Ellos concluyen que existe un fuerte peso en las explicaciones que los profesores dan a la conducta de los alumnos y de la razón por la que éstos actúan de una determinada manera.

García y Vanella (1992) afirman que la normatividad específica que orienta y regula el comportamiento en la escuela está constituido por diversos contenidos: 1) el marco jurídico-político establecido por el Estado, que señala que las metas y fines del Sistema Educativo Mexicano (SEM) y su operacionalización en la normatividad formulada en los objetivos por grado, áreas y temas de los planteamientos curriculares; 2) la normatividad explícita en el reglamento interno de las escuelas indican las normas que hacen referencia a la disciplina: asistencia, puntualidad, buenos modales, orden, higiene, obligaciones y derechos de los participantes en la práctica escolar. Así como celebración de fechas patrias, formas y rituales que deben cubrir las ceremonias; 3) la normatividad de las "reglas del juego" implícitas que se encuentran formalizadas a través de la experiencia cotidiana.

Estas autoras sostienen que, en principio, el niño llega a la escuela "involuntariamente" por decisión de los adultos (padres, tutores) y se encuentra con un orden establecido, situación que refiere al primer encuentro con un medio novedoso: un todo estructurado con una normatividad explícita y formal, normatividad que por primera vez proviene de un adulto que no le es familiar y a cuyas exigencias debe ajustarse. Es dentro de este contexto normativo que el niño se forma en valores al confrontar la referencia familiar y social aún más próxima con los valores que la escuela transmite.

Aunque la noción de disciplina dentro del salón de clases constituye un tema de debate, es importante considerar que las políticas educativas y las valoraciones adultas al interior del aula, de lo que es apropiado o inapropiado, respecto del comportamiento infantil resultan dignas de considerarse pues legitiman las prácticas, los sistemas de creencias o valores de cada cultura. Si se acepta esta consideración, tendría que analizarse cuál es el papel de la escuela en lo tocante a la disciplina, es decir, destacar las características del ámbito educativo en lo que corresponde a la relaciones dentro del aula, a las políticas educativas, a la vida normativa, a los procesos de negociación de las reglas dentro de la rutina escolar, a la escuela como una institución en interacción dinámica, la relación con los padres de familia, y a las regularidades (patrones) que dan origen y sentido a su funcionamiento social.

La escuela es una institución donde la vida normativa adquiere un carácter formativo en el desarrollo infantil, pero también le permite al niño confrontar su referencia familiar y social más próxima. En todo caso, un niño no siempre se encuentra fuera del control de un

ámbito al interactuar en otro y tiene que aprender a diferenciar exigencias adultas cada vez más complejas.

Como lo han apuntado Calvo, B. (1992) y Rockwell (1997) observar lo que ocurre dentro de las escuelas, sobre todo cuando se intenta convertir a los propios profesores en agentes de transformación de sus prácticas educativas, significa la reconstrucción de la lógica escolar a través de una aproximación comprensiva que haga uso de registros que permitan entender lo que sucede cotidianamente y subraya la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta.

Las investigaciones que se han realizado en relación a la disciplina han centrado su atención sobre todo en niños en edad escolar y en los adolescentes. Se ha tratado de propuestas de intervención (tratamientos), consideraciones preventivas o descriptivas de las características de la relación entre el niño y sus cuidadores en situaciones de control.

Tisak, M., y Turiel, E. (1984) y Tisak, M., (1986) han demostrado que los niños pueden tener nociones de la autoridad de los cuidadores pero que éstas son heterogéneas respecto del contenido del evento social además de que los niños diferencian entre las consecuencias y la regulación del contenido de las interacciones sociales.

Downey, L. & Pickles, A. (1991) han demostrado que en las interacciones entre las madres y sus hijos de entre 2 y 4 años de edad existe afecto negativo en aquellos episodios donde la disciplina prevalecía y que existía poca reciprocidad, ya que ante el comportamiento de desaprobación los niños tendían a responder en forma negativa a las exigencias de la madre. Las respuestas de los niños estuvieron influenciadas por su propio estado emocional y, al parecer, el negativismo dentro de las situaciones de control no estuvo influenciado por los patrones de negativismo de otros contextos dado que el *estilo afectivo de las madres fue consistente a través de otros contextos*. Esta investigación sugiere que la reciprocidad en las situaciones de control disciplinario necesita considerar el contexto social y el nivel de análisis.

Galvão (1995) en un estudio llevado a cabo en un jardín de infancia en São Paulo analizó cómo la influencia de la restricción de los movimientos físicos de los niños y la organización del espacio del aula afectan el desarrollo social de los pequeños. Se concluyó que, podrían evitarse tensiones dentro del aula a través del reconocimiento de las implicaciones de los aspectos espacio y movimiento con respecto a la labor docente en el momento de disciplinar a los niños.

Wayson y Lasley (1994) han sugerido que es indispensable aclarar a los niños pequeños las expectativas respecto de su comportamiento dentro del salón de clases, así como el establecimiento de reglas claras y procedimientos que les permitan seguirlas. Para ello, resulta indispensable hacer claras las consecuencias de su comportamiento en forma consistente. Estos autores demuestran la importancia de promover habilidades prosociales, de autocuidado, cooperación y ayuda. Greenwood, Carta, y Hall (1993) sugieren la implementación de tareas en donde los niños puedan trabajar con sus grupos de pares a fin de promover conductas prosociales.

Finalmente, Docking (1992) en una investigación exploratoria se refiere al efecto de los estilos de autoridad al manejar el ambiente social del salón de clases en la conducta de los niños. Describe estrategias que pueden ser promotoras de comportamientos

cooperativos o de autocuidado por parte de los pequeños: proveer información clara respecto de lo que se espera de su comportamiento, hacer uso de programas de reforzamiento en casa y en el espacio escolar para incrementar dichos comportamientos. Concluye que los estilos adoptados por los cuidadores pueden favorecer el desarrollo de dichos comportamientos.

Propuestas de intervención para el desarrollo de habilidades sociales

A través de los hallazgos empíricos se han propuesto tratamientos que incluyen modificaciones a las prácticas dentro del salón de clases, arreglos en el ambiente escolar, políticas estructurales, programas específicos (tales como la Disciplina Asertiva o Disciplina Positiva), la enseñanza de conductas prosociales; programas de reforzamiento conductual, aprendizaje cooperativo, tutorías entre pares, castigo físico así como la suspensión de escolar.

Se han documentado diversos programas tendientes a promover la disciplina dentro de los centros educativos. En este trabajo sólo se enuncian de forma sucinta; el lector interesado en ellos puede encontrar la referencias completas al final de este reporte. Glasser (s.f. en: Cotton, 2000) evidencia que la Terapia sobre la Realidad involucra la ayuda que los docentes hacen respecto a los estudiantes para identificar con claridad la conexión entre su conducta y sus consecuencias. Sin embargo, algunos investigadores (Hyman y Lally, 1980 en: *ibid.*) han encontrado modestas transformaciones como resultado de esta aproximación.

La Aproximación hacia la Disciplina Positiva se ha basado en la Terapia desarrollada por Glaser (en: Cotton, *op. cit.*) y centra su atención en el papel de los maestros respecto a la promoción de un sentido de responsabilidad sobre su comportamiento. Los componentes del programa incluyen: el desarrollo e implementación de reglas claras; la provisión de actividades que posibiliten la puesta en práctica de procesos negociadores de la reglas. La investigación ha sustentado las consideraciones de este programa (cfr. Allen, 1981 en: Cotton, *op. cit.*; Curwin y Mendler, 1988 y 1990).

El Entrenamiento a Maestros hace una diferenciación entre el reconocimiento de las dificultades del docente y las del estudiante, con lo que propone la implementación de diferentes estrategias para negociar con ellos. Sin embargo, la investigación ha demostrado que los efectos del programa sobre el comportamiento de los estudiantes no son muy claros (Emmer y Ausiker s.f. en: Moles, 1989).

El Análisis Transaccional posibilita dentro del contexto educativo que los estudiantes con problemas de conducta usen ejercicios para identificar las situaciones y realizar las transformaciones necesarias. Esta aproximación ha sido implementado con niños así como con adolescentes y adultos. La investigación ha demostrado su efecto benéfico (Cobb y Richards, 1993 en: Cotton, 2000)

Disciplina Asertiva. La primera publicación fue realizada por Canter (1976, en: Render, Padilla & Krank, 1989). De acuerdo con Render, Padilla y Krank (*op. cit.*) al menos medio millón de profesores han recibido entrenamiento en Disciplina Asertiva. Esta estrategia se centra en el derecho de los maestros a ejercer y definir esfuerzos tendientes a mejorar el comportamiento de los alumnos. Se ha enfatizado además el establecimiento de reglas y expectativas del comportamiento claras así como un sistema de consecuencias

(penalidades). Algunas investigaciones (Mandlebaum; Russell; Drouse y Gonter, 1993) demuestran su efectividad, en tanto que otras no tienen resultados concluyentes respecto de esta aproximación (Emmer y Aussiker, en: Moles, op. cit.)

El aprendizaje entre pares demuestra la efectividad del aprendizaje de estrategias cooperativas dentro de los espacios escolares y se trata de una estrategia instruccional más que una estrategia disciplinaria. Su uso parece tener un efecto positivo sobre la incidencia del mal comportamiento dentro del salón de clases (Gottfredson, 1989).

Por lo que respecta a las prácticas preventivas se ha tratado de investigaciones de tipo comparativo que tenían como finalidad identificar las diferencias críticas en las prácticas disciplinarias. Brophy (1983) ha sugerido que la observación directa dentro del aula de la conducta de los niños así como la entrevista con ellos puede ayudar a determinar la conciencia acerca de su conducta y el significado que a ella le atribuyen. Esto posibilita proveerles de información e instrucción cuando ello es necesario así como poder negociar los límites. Subraya la importancia de la insistencia de los estudiantes en asumir responsabilidad personal para su comportamiento y las posibles consecuencias de éste. Los componentes preventivos han sido identificados en los trabajos de Smedley y Willower (1981) en dichos componentes sugieren establecer ambientes de tolerancia que no sean inhibidores del aprendizaje. Stallings y Mohlman (1981) aclaran que las expectativas sobre el comportamiento de los niños deben hacerse explícitas a fin de que no se generen ambigüedades en los comportamientos de niños y adultos. Short (1988) ha encontrado que la participación de los estudiantes en el desarrollo y revisión de los programas escolares de disciplina les posibilitan comprender con mayor claridad qué es lo no aceptable (o antisocial).

Duke (s.f en: Moles, op. cit.) demuestra la influencia de un clima positivo que se caracteriza por la concepción de los estudiantes como individuos con formas de vida diferentes y se destaca cómo el interés de los maestros y los administrativos en las metas personales de los niños o en sus problemas, favorece un escenario de trabajo donde los arreglos pueden establecerse mediante acuerdos.

Lasley y Wayson (1992) demuestran, mediante un contraste entre estilos disciplinarios en diferentes escuelas, que aquellos centros educativos donde las reglas son discutidas en reuniones de forma impersonal se tiene que recurrir con frecuencia a modelos punitivos en tanto que, las escuelas donde se mantiene una relación de trato informal con el personal docente y con los estudiantes posibilita el que éstos últimos autorregulen su comportamiento.

Wayson (1992 en: Wayson y Lasley, op. cit.) encontró muy benéfica en la dinámica cotidiana dentro del salón de clases el que los directores delegaran en los maestros las estrategias a implementarse ante la indisciplina y que su papel sólo se limitara a apoyar a los docentes respecto a las mejoras que se podrían llevar al cabo en los arreglos del salón de clases y en las habilidades sociales que se promoverían. Se encontró que las reuniones con la comunidad escolar (incluidos los padres de familia) tenían como resultado una baja incidencia de conductas indisciplinadas dado que, se promovía la *involucración de los padres de familia en las funciones de la escuela y se les mantenía informados respecto a las metas y actividades que se llevarían al cabo a lo largo del ciclo de formación de los niños.*

Finalmente, Allen (op. cit.) ha demostrado los beneficios de los contratos de contingencia sustentados en el desarrollo de la conducta cooperativa. En este tipo de contratos es necesario especificar a los estudiantes las consecuencias (perder recompensas o privilegios) al no conducirse de acuerdo a los términos del contrato.

Los tratamientos hasta ahora descritos tienen en común el establecimiento de reglas claras y explícitas dentro del aula así como de contratos entre el personal docente y los niños. En todos se destaca el que las actividades incrementen los repertorios de los estudiantes (sean niños o adolescentes) de conductas cooperativas o de la reflexión (en la adolescencia sobre todo) de la responsabilidad sobre su comportamiento, es decir, se trata de procesos que son negociados entre los profesores y los niños. Se hacen explícitas cuáles pueden ser las posibles consecuencias de las infracciones a los contratos por parte de los alumnos.

Específicamente las **propuestas de trabajo con niños en edad preescolar** han destacado la importancia de la estimulación de habilidades sociales (Bluma; Shearer; Forman y Hilliard, 1978).

Las aproximaciones cognitivo-conductuales (Dowd y Tierney, 1992) para estimular el desarrollo de habilidades sociales posibilitan el despliegue de repertorios que pueden ser utilizados por los niños en diversos contextos de tal forma que, mediante la actividad cotidiana y la instrucción directa, se les provea de conductas prosociales que al ser modeladas, enseñadas y recompensadas posibilitan su aprendizaje y el que los niños puedan utilizarlas como alternativas viables en situaciones problemáticas. Los programas de entrenamiento en habilidades sociales de esta naturaleza han demostrado su efectividad en el desarrollo de un amplio rango de comportamientos y habilidades en diversas poblaciones de niños y adolescentes. De igual forma, se ha sugerido que este tipo de programas se implementen en las actividades cotidianas y en las interacciones espontáneas de los niños.

El currículo de educación infantil con orientación cognoscitiva (García y Espriú, 1991; Hohmann y Weikart, 1999) se encuentran sustentados en el sistema High Scope para la educación en la primera infancia. Propone que los adultos y los niños comparten el control sobre la ejecución de las actividades. Se reconoce que la facultad para aprender se encuentra en el niño y se hace énfasis en las prácticas del aprendizaje activo, en tanto que el papel del adulto consiste en apoyar y guiar a los niños en sus actividades cotidianas. Los adultos estimulan a los niños y utilizan un método de solución de problemas para enfrentar las situaciones cotidianas en el salón de clases en lugar de utilizar un sistema de manejo del niño basado en la felicitación, castigo y gratificación.

Otras propuestas de trabajo se han centrado en la evaluación continua de niños de 3 a 6 años de edad (Kaminski; Slentz; Buht; Hupp; Seth; Janko y Ryan, 1996) parten de la idea de la importancia de las experiencias tempranas de los niños pequeños y de que, los programas de intervención temprana deben aproximarse desde formas comprensivas de los contextos del desarrollo de los niños de tal forma que se incluya al curriculum escolar y a la dinámica familiar para poder comprender el proceso de desarrollo de los niños. Se sugiere que toda actividad se realice dentro del contexto de las actividades cotidianas de los niños y de igual forma su evaluación ocurra dentro de los escenarios en donde el comportamiento de los pequeños tenga lugar. Promover el desarrollo de habilidades sociales en niños pequeños facilita la convivencia entre ellos y los adultos de manera que las conductas antisociales disminuyan.

En este sentido, el presente trabajo pretendió abarcar mediante la observación *in situ* la cotidianidad de las actividades (y sus regularidades) de un salón de clases considerando que, el aula es el espacio privilegiado de un continuo y complejo flujo de interacciones que adquieren significado desde aspectos tales como: la distribución del espacio físico (la existencia de espacios de trabajo claramente delimitados); el tráfico infantil; la disposición, cantidad y diversidad de materiales didácticos; la cantidad de niños en escena; la cantidad de adultos y los roles que adoptan (que guarda relación con "a quién obedecer", por ejemplo); la experiencia infantil dentro de la guardería (ser un niño nuevo o haber ingresado con años de anterioridad); las rutinas de actividades así como sus contenidos y estructuración¹³ (cfr. Brophy, op. cit.; Kaminski; Slentz; Buhl; Hupp; Seth; Janko y Ryan, op. cit. y Rockwell, op. cit.).

En el presente estudio se sugiere no partir de una preconcepción acerca del constructo (cfr. Kerlinger, 1988) como tampoco podría hacerse una definición operacional y constitutiva de las variables -dependiente(s) o independiente(s) a considerar. Con la información obtenida por esta aproximación se tuvo evidencia empírica (relativa al escenario de interés) que posibilitó la descripción y la comprensión de las particularidades de la vida dentro del aula así como precisar qué estrategias de intervención resultarían adecuadas. Como lo ha apuntado Bronfenbrenner (1988) no debieran perderse de vista los intereses de los que participan en un proceso de investigación.

Las actividades con las educadoras posibilitaron el desarrollo de estrategias que le permitieron al investigador asumir un papel como "profesionista reflexivo" (Schön, 1991) y que le condujeron a ubicarse desde la perspectiva del educador a fin de comprender su práctica cotidiana pero que, al mismo tiempo, le posibilitó comprender a aquellos a quienes está dirigida dicha práctica (los niños y los padres de familia).

Desde esta óptica la disciplina tendría que mirarse desde las concepciones de los adultos pues de esas concepciones es que se derivan las expectativas adultas del comportamiento infantil de acuerdo a su edad, a sus habilidades e incluso a su género (cfr. Woods. P. & Hammersly, M. 1995), pero también dan cuenta de las estrategias implementadas para intentar "controlar" a los pequeños al estar dentro del aula.

Por lo anterior, la noción de "estrategias autodirigidas" adquiere relevancia si se considera que la propuesta del Programa Integral de Educación (PIE) subraya la importancia del papel del educador como un "guía" del aprendizaje, es decir, se le concibe como un mediador de un proceso que se planifica junto con los pequeños y que les otorga la

¹³ En un escrito ágil e interesante, Giddens (1998) afirma que desde los primeros días de la vida, el hábito y la rutina tienen un cometido fundamental en el establecimiento de relaciones en el espacio potencial entre el niño y sus cuidadores pues, "entre la rutina, reproducción de convenciones coordinadas y los sentimientos de seguridad ontológica en las posteriores actividades del individuo se establecen vínculos nucleares. Desde esos vínculos podemos ver por qué ciertos aspectos, aparentemente menores, de las rutinas diarias se cargan de significado emocional. Al mismo tiempo las rutinas diarias expresan ambivalencias profundas presentes en su compromiso con la disciplina. Las actividades rutinarias no se ejecutan nunca de manera meramente automática. Respecto al control del cuerpo y el discurso el actuante deberá mantener una constante vigilancia a fin de <<salir adelante>> en la vida social. El mantenimiento de hábitos y rutinas es un baluarte contra la amenaza de la angustia, pero al mismo tiempo es un fenómeno cargado de tensión en sí y de por sí" (pp. 55 y 56).

libertad de auto-seleccionar y auto-dirigir su ejecución. Asimismo, se propone promover el desarrollo de todas las capacidades con que potencialmente cuenta el niño, a través del juego, la actividad y el respeto a su iniciativa y creatividad.

Este planteamiento tiene implicaciones interesantes si se considera cómo pueda llegar a ser interpretado por los maestros y qué se les posibilite a los niños hacer o no dentro del aula. Justamente porque las interacciones entre adultos y niños a menudo no ofrecen la posibilidad de negociación es que la autora de este reporte sostiene que la interacción entre pares optimiza la comprensión del significado de la vida social puesto que, parece existir una menor imposición de limitaciones, dentro de las actividades, a diferencia de lo que ocurre con los adultos.

Tal y como lo plantean Rogoff (op. cit.) y Stambak; Barrière; Maisonne; Rayna; Bonica; Musatti y Verba (1997) los niños, al discutir entre iguales tienen posibilidades de negociar y de estimularse recíprocamente, de realizar un trabajo cooperativo, de solucionar conflictos. No obstante, las posibilidades de negociación, así como el trabajo colaborativo y los conflictos que surgen suelen ser interpretados desde la perspectiva del adulto como disrupción.

Muchas de las veces el adulto pasa por alto que los niños se enfrentan a una doble coacción, es decir, se les obliga a decidir sobre alguno de dos proyectos: las demandas del educador o las demandas del grupo de pares; las demandas del educador y las demandas paternas. Giddens (op. cit.) ya nos ha alertado que en este proceso "salir bien librado" implica una continua tensión y angustia (cfr. Jackson, op. cit.).

En las propuestas del Programa de Educación Preescolar o del Programa Integral Educativo el juego mantiene un lugar privilegiado por considerársele una actividad prioritaria del desarrollo infantil y que todo aprendizaje lúdico es confortable para los pequeños. *Personalmente añadiría que algunos componentes de la actividad lúdica entre pares implican episodios conflictivos que tienen que enfrentarse con el uso de estrategias prosociales (piense, por ejemplo, en las continuas fricciones o rechazos que muchos pequeños tienen que aprender a sortear y a negociar no necesariamente en términos muy cordiales); además, los pequeños pueden distinguir al juego de aquello que no lo es y proveer al contexto un componente emocional específico. Mediante el juego los pequeños re-crean o re-significan el conocimiento (Vygotsky, 1988; Bruner, J., 1991; Corsaro, 1991). Es ahí donde tienen la genuina oportunidad de negociar con sus iguales. Desde la perspectiva de los niños muchas situaciones (jaloneos, golpes) constituyen parte del formato de juego en tanto que para los adultos significan situaciones conflictivas o indisciplina. De hecho el comportamiento turbulento característico de los niños pequeños es frecuentemente calificado como "disruptivo", "inapropiado", etc.*

Galvão (op. cit.) sugiere que las actividades propuestas en clase generalmente demandan la inmovilidad para garantizar la atención de los niños. El movimiento es considerado como una transgresión. La obligación de permanecer inmóviles entraña la necesidad permanente de ejercer control sobre los niños y que tiene como consecuencia la demanda de un ritmo único de trabajo para todos ellos.

De esta forma, los recursos implementados por los docentes llevan consigo: amonestaciones, exhortaciones verbales y amenazas para contener la "disrupción" de los niños y para obtener un ambiente "conveniente" de trabajo. Lo que a su vez, tiene implicaciones con atmósferas de tensión y conflicto entre el docente y los niños además

de un excesivo desgaste emocional y físico para el adulto, aunque quizá también para los niños.

El control de las acciones infantiles, es una conquista difícil y lenta que revela el desarrollo psicológico y el aprendizaje. En tanto que función en vías de elaboración, la disciplina mental, está expuesta a intermitencias: la acción del infante posee aún el sello de la inestabilidad (Wallon, 1959). En este mismo sentido, Wallon (op. cit.) ha sugerido que el desarrollo no puede considerarse como una secuencia lineal, formada por la simple adición de sistemas progresivamente más complejos; así, el pasaje de un estadio a otro no es sólo una simple amplificación, sino que las secuencias de dicho pasaje se instalan sobre una crisis que puede desorganizar provisionalmente la conducta del infante.

Las exigencias posturales impuestas por los adultos ignoran todo este proceso y demandan del infante un grado de estabilidad y control sobre su propia acción superior a las posibilidades de su edad; sin embargo, surge hasta aquí una pregunta ¿posibilitan las prácticas educativas cotidianas que los niños pueden ser evaluados por los adultos con menos severidad en lo que se refiere a su comportamiento?

De acuerdo con Wallon (op. cit.) la gran paradoja de la educación estriba en que el interés espontáneo del niño debe coincidir también con las propuestas de los adultos. Si la tarea le interesa al infante el mantenimiento de su atención deviene con facilidad, porque la distancia entre el objetivo impuesto y su motivación espontánea se disuelve, el niño hace suya la propuesta venida del exterior.

Esto conduce a un punto importante: hacer una distinción entre las concepciones adultas y la perspectiva infantil y la carencia de comprensión de las primeras respecto a la segunda. Que la disciplina no significa la subordinación de los niños a la voluntad de los adultos, sino que se trata de un proceso de responsabilidades (y derechos) compartidos. Es en este sentido que se concibe como un proceso de co-responsabilizar en lugar de disciplinar, es decir, que el comportamiento infantil sólo es comprensible si se considera lo que el adulto hace en relación al niño. Finalmente, los niños no son los únicos responsables de sus acciones en el sentido en que lo son los adultos.

Finalmente, este aspecto puede vincularse con la propuesta de Rogoff (1993) al considerar que la participación guiada implica la colaboración y comprensión compartida en las actividades y la ulterior solución de problemas, así como la forma en que se van graduando las ayudas para los aprendices.

Este estudio tuvo como objetivo estimular el desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 y 4 años de edad a través de la participación guiada dentro del contexto de juego.

MÉTODO

Participantes

Se trabajó con una puericulturista y su asistente (niñera) así como con 12 niños (7 niñas y 5 niños) cuyas edades fluctuaban entre los 3 y 4 años.

Situación

La investigación se llevó a cabo dentro de la sala de Maternal "C" de una Estancia de Bienestar Infantil del ISSSTE que brindaba atención a los hijos de padres trabajadores al servicio del Estado y se encontraba ubicada al Sur de la Ciudad de México. Dicha estancia daba servicio a una población de 97 niños (en promedio¹⁴) distribuidos en tres niveles: lactantes, maternales y preescolares. Las edades de atención fluctuaban entre los 2 meses y los 5 años 11 meses. Los niños eran asignados a las salas de acuerdo a su nivel de desarrollo y adaptación a las condiciones de trabajo más que como consecuencia de la edad cronológica de éstos.

La distribución física del salón de clases resultó adecuada en cuanto al tamaño respecto al número de niños en escena así como la condición del mobiliario, la temperatura, la calidad auditiva, la iluminación y la ventilación.

Las áreas (construcción y casita) se encontraban diferenciadas mediante estantes. Dentro de la sala había un baño con mobiliario adecuado al tamaño de los niños. Dicho baño tenía una puerta que se encontraba abierta a lo largo del día. En tanto que la puerta de acceso a la sala así como aquella que comunica a un pasillo exterior permanecían cerradas a lo largo de la jornada de trabajo. Esto último se debía a que la sala (como todas las demás) se encontraban en la planta alta, de hecho la escalera tenía una puerta de seguridad que explicitó la Directora: "siempre debe permanecer cerrada, para evitar accidentes".

Desde la sala de maternal "C" podía verse con claridad al grupo de maternal "B"¹⁵ a través de una ventana de fibra de vidrio que se apoya sobre un muro de una altura aproximada de 60 cms. En virtud, de que se trataba de un vidrio grueso no era posible escuchar lo ocurrido en el aula contigua y viceversa.

¹⁴ Se dice que en promedio, puesto que a lo largo de todo el ciclo escolar las Estancias de Bienestar Infantil reciben a niños de nuevo ingreso a los distintos niveles: lactantes, maternales y preescolares. Después de la entrevista inicial los niños de nuevo ingreso son presentados con sus futuros compañeros de grupo; sin embargo, la incorporación del niño a la sala correspondiente no ocurre de forma inmediata ya que debe ser evaluado por el equipo multidisciplinario (médico, cirujano dentista, nutrióloga y psicóloga) a fin de determinar su estado de salud. Dicho proceso tiene una duración aproximada de 2 semanas.

¹⁵ Cabe mencionar que la educadora del aula contigua atendió a los niños del presente estudio durante el pasado ciclo escolar. Al inicio de su estancia en la nueva sala, era frecuente que algunos de los niños se asomaran constantemente a la sala para saludar a la maestra.



Materiales e instrumentos

Entrevista a las educadoras

Se hizo uso de la entrevista no estandarizada a fin de obtener información referente a las observaciones realizadas dentro de la sala.

Sistemas de registro

El contenido de las actividades dentro del aula se registró en notas de campo¹⁶; los episodios registrados se derivaron de una guía de observación dentro del aula construida e implementada en el Jardín de Niños donde se originó este proyecto.

Se hizo uso del mismo sistema de registro en el caso de las entrevistas y se negoció con la educadora la posibilidad de usar sistemas adicionales de registro (cuaderno o grabadora) que permitieran la sistematización de la información y la fidelidad del contenido.

Instrumento de evaluación

Se implementó el sistema de programación y evaluación continua para niños de tres a 6 años de edad denominado Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children (AEPS). Este currículum fue desarrollado por Kaminski, R; Slentz, K; Buhl, M.; Hupp, L.; Seth, B.; Janko, S. & Ryan, S. (op. cit.)¹⁷. En este trabajo se hizo un proceso de adopción/adaptación del instrumento de evaluación implementado en esta propuesta de intervención con niños pequeños.

Las consideraciones del currículum AEPS sugieren la intervención en diferentes dominios del desarrollo infantil tales como: la motricidad fina; la motricidad gruesa; la adaptación; la cognición; la comunicación y la socialización. En el caso de este estudio sólo se hizo uso de la evaluación e intervención del último dominio.

La administración de la guía del currículum AEPS sugiere la intervención basada en las actividades de la cotidianidad de la vida infantil a través del establecimiento de una evaluación inicial para medir el nivel de las habilidades de cada niño. Esta evaluación proveyó de información que posibilitó seleccionar las metas y objetivos de la intervención. Al finalizar la intervención se hizo necesario evaluar de nuevo a los niños a fin de determinar sus progresos. En este sentido se trató de una evaluación inicial-intervención y evaluación final. Es importante el énfasis que se hace en el uso de la rutina y las actividades planeadas con la finalidad de alcanzar las metas y objetivos propuestos.

El formato de evaluación del currículum AEPS especifica las habilidades consideradas como esenciales para cada uno de los dominios descritos. Para cada uno de los niños la psicóloga hizo dos evaluaciones dentro de la rutina diaria de actividades dentro del aula

¹⁶ Las notas de campo se refieren a registros *in situ* de los contenidos verbales y no verbales de los participantes en escena.

¹⁷ El lector puede encontrar la fundamentación de este currículum en la parte inicial de este reporte en el apartado referido a las propuestas de trabajo con niños pequeños.

para cada una de las fases de la investigación, es decir, de forma previa, durante y de forma posterior a la intervención. Los niños eran seleccionados al azar y en la semana se tomaban dos registros, de media hora aproximadamente, de su comportamiento con otros en las actividades organizadas por las maestras. En el anexo 1 se presenta un ejemplo del formato de registro.

El sistema de evaluación del currículum AEPS utiliza en primer término el nombre del dominio que se estimulará (por ejemplo: interacción con otros; interacción con el ambiente y conocimiento de sí mismo y de otros). Cada dominio tiene asociadas metas y objetivos, los últimos representan las habilidades que fueron desarrolladas en un tiempo propuesto por la psicóloga (dos semanas aproximadamente para cada meta y sus respectivos objetivos). Las metas concurrentes identifican otros objetivos que podían alcanzarse al incluirlos dentro de las rutinas de actividades grupales. Se presentan a continuación las abreviaturas utilizadas dentro de esta sección:

Conducta Motora Fina	MF
Conducta Motora Gruesa	MG
Adaptación	Adap
Esfera Cognitiva	Cog
Esfera Social y de Comunicación	SC
Esfera Social	Soc

Los aspectos del desarrollo que se evaluaron fueron los siguientes:

Interacción con otros

META 1.0 JUEGA CON COMPAÑEROS

- Objetivo 1.1 Responde a sus pares en necesidades
- Objetivo 1.2 Establece y mantiene proximidad con pares
- Objetivo 1.3 Toma la iniciativa para saludar a pares familiares
- Objetivo 1.4 Responde a las iniciativas afectivas de los pares

Metas Concurrentes

MG	Habilidades de juego
Cog	Participación
Cog	Juego
SC	Interacciones socio-comunicativas
SC	Producción de palabras, frases y enunciados

META 2.0 INICIA ACTIVIDADES COOPERATIVAS

- Objetivo 2.1 Se incorpora en actividades cooperativas
- Objetivo 2.2 Mantiene participación cooperativa con otros

Objetivo 2.3 Comparte e intercambia objetos

Metas concurrentes

MG	Recupera, atrapa, pateo y lanza la pelota
Cog	Participación
Cog	Juego
SC	Interacciones socio-comunicativas
SC	Producción de palabras, frases y enunciados

Actividades sugeridas en: Portage Guide to Early Education Activity Cards (se implementaron como complemento de las actividades sugeridas por el currículum AEPS)

Socialización

- Escoger a sus propios amigos
- Explica reglas del juego o actividades a otros niños
- Juega con cuatro o cinco niños en actividades cooperativas sin supervisión constante
- Juega con dos o tres niños por 20 minutos en actividades cooperativas
- Toma turnos con 8 ó 9 niños
- Sigue las reglas en grupos de juego dirigidas por un niño
- Espera turnos
- Pide permiso para usar juguetes con los que otros niños juegan
- Sigue las reglas de un juego en grupos de juego dirigidos por un adulto
- Sigue las reglas imitando las acciones de otros niños

META 3.0 RESUELVE CONFLICTOS SELECCIONANDO ESTRATEGIAS EFECTIVAS

Objetivo 3.1 Negocia para resolver conflictos

Objetivo 3.2 Usa estrategias para resolver conflictos

Objetivo 3.3 Defiende posesiones y derechos

Metas concurrentes

MG	Habilidades de juego
Cog	Participación
Cog	Resolución de problemas
Cog	Juego
SC	Interacciones socio-comunicativas
SC	Producción de palabras, frases y enunciados

Actividades sugeridas en: Portage Guide to early Education Activity Cards (su implementación tuvo como fin apoyar los avances obtenidos mediante la instrumentación del currículum AEPS).

Socialización

- Pide permiso para usar juguetes con los que otros niños juegan

Interacción con el ambiente

META 1.0 SATISFACE NECESIDADES FÍSICAS EN FORMAS SOCIALMENTE APROPIADAS

- Objetivo 1.1 Manifiesta necesidades físicas cuando se encuentra a disgusto, enfermo, lastimado o cansado
- Objetivo 1.2 Satisface necesidades físicas observables
- Objetivo 1.3 Satisface necesidades físicas como hambre o sed

Metas concurrentes

MF	Ata cuerdas sostenedoras
MG	Alterna los pies mientras camina o baja escaleras
Adap	Tomar alimentos
Adap	Higiene personal
Adap	Se viste y desviste
Cog	Demuestra comprensión de 10 diferentes conceptos cualitativos
Cog	Demuestra comprensión de siete diferentes relaciones temporales de conceptos
Cog	Sigue instrucciones de tres o más pasos relacionados que no son rutinarios
Cog	Resuelve problemas
SC	Interacciones socio-comunicativas
SC	Producción de palabras, frases y enunciados

Conocimiento de sí mismo y de otros

META 1.0 COMUNICA SUS PREFERENCIAS PERSONALES Y LO QUE NO LE GUSTA

- Objetivo 1.1 Inicia actividades preferidas
- Objetivo 1.2 Selecciona actividades y/o algunos objetos

Metas concurrentes

Adap	Come y bebe una diversidad de comidas usando apropiadamente los utensilios
Adap	Selecciona la ropa apropiada según el tiempo
Cog	Inicia y completa actividades completas de acuerdo a su edad
Cog	Demuestra comprensión de conceptos
Cog	Realiza preguntas apropiadas que requieren razonamiento
Cog	Juego
Cog	Demuestra habilidades aprendidas previamente

- SC Usa palabras, frases y enunciados para informar, dirigir, preguntas y expresar anticipaciones, imaginación, afecto y emociones
- SC Producción de palabras, frases y enunciados
- Soc Inicia actividades cooperativas

Meta 3.0 Identifica afectos y emociones en otros y en sí mismo

Metas concurrentes

- SC Usa palabras, frases y enunciados para informar, dirigir, hacer preguntas y expresar anticipaciones, imaginación, afecto y emociones
- SC Usa verbos
- SC Hace preguntas
- SC Usa pronombres
- SC Usa palabras descriptivas
- Soc Juega con pares

Las educadoras y la psicóloga facilitaron la adquisición de esta meta mostrando sus afectos y emociones. A menudo como fue posible se les leyó a los niños respecto a los afectos y emociones y se les modeló.

Actividades sugeridas en: Portage Guide to Early Education Activity Cards (se implementaron para complementar las actividades propuestas en el currículum AEPS).

- Manifiesta sentimientos en sí mismo: estar enojado, estar feliz, amar
- Muestra comprensión de los sentimientos manifestando amor, enojo, tristeza, felicidad, etc.
- Conforta a los pares en apuros

El inicio de las actividades de intervención tuvo como referente las observaciones llevadas a cabo dentro de la sala y del patio de recreo a fin de comprender las características de las interacciones sostenidas por los niños, entre adultos y niños o, eventualmente entre adultos.

Obtención de los puntajes del Currículum AEPS

Los puntajes para esta escala se obtienen mediante los siguientes criterios

2= Conducta que se presenta de forma consistente

1= Ejecución inconsistente

0= No ocurre

De un total de 33 ítems de evaluación referentes a las metas y objetivos previamente descritos se puede obtener un puntaje total de 66, lo que significa que idealmente se esperaría que los niños obtuvieran dos puntos para cada uno de los ítems. El puntaje obtenido se divide entre el esperado y se multiplica por 100 para dar el porcentaje final.

Procedimiento

Negociación de entrada al campo y recolección de datos

El estudio se dividió en tres fases, una de observación participante y la evaluación inicial del desarrollo de habilidades sociales infantiles; otra para la toma de decisiones de acción considerando al personal de la sala. La tercera fase se dedicó a la puesta en marcha de la estrategia de Intervención que concluyó al finalizar el ciclo escolar simultáneamente se realizó una evaluación post-intervención a los niños incluidos en el programa de trabajo.

FASE UNO

Se realizaron sesiones de observación participante dentro del espacio de trabajo, en el patio de recreo (juegos y educación física) así como, en la sala de cantos y juegos, a fin de describir las interacciones sostenidas entre adultos y niños, también se registraron las sostenidas entre los niños y los adultos durante las actividades diarias. Esta estrategia de trabajo permitió que no resultara intrusiva la presencia de un observador ya que se involucraba en la rutina de actividades de los niños y de las educadoras al tiempo que su presencia era reconocida por ellos (de ahí el nombre de observación participante) para las educadoras y para los niños; lo anterior le permitió a la psicóloga comprender el significado atribuido a las actividades dentro de la sala.

Esta misma fase permitió recabar información referida a las condiciones de los espacios de trabajo (sala, salón de cantos y juegos) y del patio de recreo. La información se refirió a los siguientes elementos: a) **distribución y características del espacio físico de trabajo** tales como iluminación, ventilación, existencia de salas contiguas, puertas, tamaño de la sala, tamaño y distribución del mobiliario, cantidad de espacios de trabajo disponibles, distribución del material en estantes, existencia de rótulos, tráfico infantil; b) **materiales de trabajo**: piezas para ensamblar, rompecabezas, juegos de lotería, dominó, memoramas, libros, revistas; juguetes tales como carritos, muñecas, juegos de té, bolsos de mano, ositos del peluche; accesorios de limpieza personal tales como cepillos, peines, cepillos de dientes, espejo, tocador, jabón, papel higiénico; c) **condiciones físicas del patio de recreo y de la sala de cantos y juegos** (patio de recreo: existencia de unidades de juegos tales como resbaladillas, castillos con resbaladillas, alberca de pelotas, macetas con plantas, escaleras, barandillas, jardineras, contigüidad con espacios empleados por los adultos, p. ej. cuarto de aseo, cocina, estacionamiento, otras aulas; c) **organización y estructura de las actividades** (si eran dirigidas o espontáneas, con instrucciones explícitas, asignación de espacios o elección espontánea infantil), d) **uso de los espacios** (tipo de materiales, selección infantil o por instrucción de las adultas, cantidad de niños en escena, cantidad de adultos en escena, agrupaciones frecuentes, tipos de actividades) e) **organización social de las actividades**: cantidad de niños en escena, cantidad de adultos en escena, agrupaciones comunes entre coetáneos y en torno a las unidades de juego, negociaciones de ingreso al juego, reglas existentes dentro de la sala, instrumentación de las actividades; tipos de juego, referencias a la amistad,

dirección adulta de las actividades, involucración de los adultos en las actividades infantiles.

Dado que había muchos niños en escena, se dividió el tiempo de observación para los niños que la educadora y la auxiliar consideraron debían participar de este programa de trabajo. Esta estrategia permitió a las educadoras participar de la toma de decisiones respecto al proceso de la investigación aplicada (lo que Schatzman y Strauss, 1980, denominaron "entrada mutuamente negociada", en: Corsaro, 1991).

Las visitas al escenario tuvieron lugar los días martes, miércoles y jueves con los siguientes horarios de trabajo: Martes de 9:00 hrs. a 12:30 hrs. Miércoles de 9:00 a 11:30 y Jueves de 9:00 a 12:30 hrs. lo que hizo un total de 9 horas con 30 minutos de observación a la semana durante el ciclo escolar 2000-2001. La observación no participante¹⁸ tuvo lugar la primera semana de estancia en el escenario (durante la primera semana de Septiembre) en tanto que los registros de observación participante se planearon a partir de la segunda semana del mes de Septiembre del año 2000.

Para sistematizar los registros de observación, se dividió el tiempo de recolección de datos mediante una selección al azar al iniciar la jornada de trabajo de alguno de los niños sugeridos por la educadora. Es decir, de una lista de 7 niños (considerados "indisciplinados").

Se inició el registro de las actividades de uno de ellos durante 30 minutos (dado que se contaba con 210 minutos de registro por día con excepción del miércoles que sumaba sólo 150 minutos de registro).

Al término se realizaba el registro de otro de los niños y así, sucesivamente. El miércoles se realizó un registro de los demás niños (incluidos los de la lista) y la estrategia a implementar estuvo centrada en los grupos de trabajo, es decir, en los niños que trabajan en la misma mesa o bien en los grupos más numerosos en el patio de recreo.

Por sugerencia explícita de la educadora se hizo uso de un sistema de registro mediante video además de la estrategia, propuesta inicialmente en este proyecto, a través de notas de campo.

Los datos recabados en las notas de campo posibilitaron la toma de decisiones acerca del contenido de las entrevistas realizadas con el personal encargado del cuidado directo de los niños (educadora y niñera) y, con ello, no permitir que se diera la impresión de que la atención se centra en su trabajo cotidiano tal y como lo sugieren Bronfrenbrenner (op. cit.) y Corsaro (op. cit.).

Las entrevistas tuvieron la finalidad de aclarar dudas respecto a lo ocurrido en las sesiones de registro.

¹⁸. La observación no participante era aquella en la que la psicóloga no se involucraba en las actividades y sólo tomaba registro en su cuaderno.

Se realizó la evaluación del desarrollo social¹⁹ de los niños a través de las observaciones de las actividades en la sala y del registro en vídeo mediante la incorporación de un proceso de adopción/adaptación del Currículum AEPS para niños de 3 a 6 años de edad (Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children for 3 to 6). La evaluación inicial se realizó durante los meses de octubre y noviembre del año 2000

FASE DOS

Se retroalimentó a la educadora respecto a los registros durante las sesiones de observación a fin de considerar las necesidades particulares de cada uno de los niños. De hecho, esta fase no fue estática sino que permitió, por su flexibilidad, adoptar a lo largo de las sesiones de trabajo las estrategias que más convinieran a sus intereses de forma tal que, las propuestas de la educadora fueron consideradas en la toma de decisiones y en la planificación del proceso de intervención lo que le otorgó un papel activo y participativo a la educadora en dicho proceso (cfr. Corsaro, 1991; Lutz, F. W., 1991; Hammersly, M. & Atkinson, P. 1994 y Bronfrenbrenner, 1998). La retroalimentación permitió orientar y reestructurar los esfuerzos de la planificación y la toma de decisiones de manera que resultaran pertinentes al contexto educativo en cuestión.

Se realizaron dos evaluaciones por día (durante la última semana del mes de noviembre del 2000 y hasta febrero del 2001) mediante registros en notas de campo y mediante un registro sistematizado del currículum AEPS para el dominio de Socialización. Se consideró realizar una evaluación al finalizar el mes de febrero del 2001 como una medida durante el proceso de intervención.

Por niño se realizó un registro de campo de 1 hora de duración y otro sistematizado de 1 hora de duración que abarcaron un día común de actividades. Se dedicó media hora del tiempo de registro para realizar entrevistas con los niños²⁰ a fin comprender su percepción de la vida en la sala (6 niñas de 7 y 5 niños) La entrevista consideró los siguientes aspectos: preferencias amistosas; materiales preferidos; percepción de las maestras y percepción de la sala).

- Quiénes son tus amigos
- Quiénes no son tus amigos
- Te gusta estar aquí²¹

¹⁹ Es importante subrayar que se tomó la decisión de centrar la atención en la esfera social del desarrollo en virtud de los reportes de la dirección de la estancia y del resultado de las entrevistas sostenidas con las maestras de la sala. Por sugerencia de ellas, las primeras observaciones de campo se centraron en las interacciones sostenidas por los siguientes niños: Carlos; Stephani; Diana Sofía; Diana Laura así como Axel y Edzon.

²⁰ Cabe destacar que, las preguntas que se derivaron de la Guía AEPS y que se referían a la identificación de la información de sí mismo y de otros niños formaron parte de la entrevista realizada a los niños. Se describen más adelante.

²¹ Debe subrayarse que esta pregunta y la siguiente ("¿hay algo que no te guste de aquí?") no pudieron ser respondidas por los niños, por la dificultad semántica de los enunciados. Su comprensión requiere de los niños el uso de términos deícticos, es decir, poder hacer un uso relativo al espacio y tiempo de la producción verbal. Para su empleo preciso requieren del

- Hay algo que no te guste de aquí ¿qué es?
- Con quiénes te gusta trabajar o jugar
- Con quiénes no te gusta trabajar o jugar
- Te gusta tu maestra
- Te gusta tu salón
- Dónde te gusta estar más (recreo, en los espacios ¿cuáles?, en las mesitas)
- Qué material te gusta más
- Qué es lo que más te gusta hacer
- Qué es lo que no te gusta hacer

FASE TRES

Propuesta de intervención

Es importante resaltar que aun cuando los acuerdos referidos al trabajo que se implementaría con cada uno de los niños fue del conocimiento de la educadora por razones que escaparon al control de la autora de este reporte (tales como: frecuentes ausencias por largos períodos de tiempo), es que se tomó la decisión de trabajar con los niños asumiendo la responsabilidad del proceso de intervención y la autoridad frente al grupo de pequeños. Todo ello con el consentimiento del equipo técnico de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil.

Como producto de la evaluación inicial se planteó la realización de actividades tendientes a optimar la disciplina dentro del salón de clases mediante la comprensión de:

- las características individuales de los niños que integran el aula;
- las características de las actividades sugeridas dentro del aula;
- la asignación a los espacios;
- el uso de los materiales;
- las instrucciones otorgadas por los adultos;
- el papel de autoridad que representan los adultos;
- la disponibilidad del material y,
- el uso de las estrategias lúdicas con intención didáctica que permitan la comprensión de las reglas y de los límites de lo permisible.

Se consideró que por su importancia y dadas las características de las interacciones sostenidas por los niños dentro del aula, el área referida a la interacción con otros debió ser intervenida en primer lugar²² y, sucesivamente, se realizaron actividades para

acompañamiento del gesto; sin embargo, por sí solo (como en el caso de "aquí" en la pregunta planteada) lleva una indicación espacial. Y aún más, si se dejan de lado los aspectos temporales, que implican el mismo sistema de referencia para los interlocutores, los componentes deícticos de los enunciados que se refieren al espacio (o a la persona "yo" o "tú") incluyen la necesidad de tener en cuenta el punto de vista del otro para comprender el significado de los enunciados y producirlos (o contestarlos) de tal modo que sean inteligibles.

Para que el enunciado pudiera ser comprensible para los niños se tuvieron que hacer transformaciones en la formulación de la pregunta, al momento de plantearla, tales como: ¿te gusta tu sala?, ¿te gusta tu escuela?

²² Se quiere destacar que la sugerencia de este orden para la asignación de las actividades dentro del escenario no implica rigidez pero, supone un orden de complejidad creciente que esté al

fortalecer la interacción con el ambiente y el reconocimiento de su lugar como participante dentro de los ámbitos familiar y escolar.

Con los datos derivados de la observación y de la evaluación de los niños en el aula se dio inicio a las actividades tendientes a fortalecer las habilidades sociales de los niños. Y de hecho, esta abordaje fue sugerido por la educadora.

Por cada sesión se videograbó la primera hora de actividades dentro del salón de clases y durante la hora del recreo. La siguiente hora se trabajó en las actividades destinadas a fortalecer las habilidades de autodisciplina para cada niño (con los sugeridos por la maestra, principalmente) y la última media hora revisar conjuntamente extractos de vídeos con los niños y con las maestras (dos días para los niños y uno para las maestras).²³

Las actividades tuvieron la siguiente secuencia:

1. Registrar en vídeo el contenido de las interacciones en el aula para re-alimentar a los niños y a las educadoras (incluida la psicóloga que interviene con fines de auto-evaluación).
2. Comentar con la educadora el contenido de las sesiones

La parte sustancial estuvo conformada por las metas y las actividades que de ahí se derivan y se llevaron al cabo en el orden descrito en la sección de materiales e instrumentos.

Para lo anterior, y con el consentimiento de las maestras, se realizaron registros descriptivos en notas de campo a través de sesiones de observación participante. Por sugerencia de la educadora se realizaron registros en vídeo de la generalidad de las actividades en las que los niños participaron, dichos episodios comprendieron: a) trabajo dirigido por las maestras; b) actividades con material didáctico sin dirección adulta; c) juego libre en espacios. En el patio de recreo se observaron las interacciones sostenidas por los niños durante sus juegos. Se revisaron, también por sugerencia de la educadora los expedientes de los niños y que posibilitaron tener información concerniente a los períodos anteriores de su desarrollo.

Al finalizar se realizó la última evaluación del desarrollo social mediante el formato del Currículum AEPS, esto tuvo lugar durante el mes de mayo del 2001 como producto final de la intervención.

A continuación se describen las sesiones de trabajo llevadas al cabo con los niños durante la fase de intervención.

alcance del potencial de los niños y que de respuesta a las inquietudes del personal docente en un tiempo razonable.

²³ Se ha sugerido con la pedagoga y con la directora que las vídeo grabaciones pudieran servir al personal técnico de la estancia para retroalimentar a los padres de familia.

Intervención en sala

En esta parte se presenta la estructura del programa de actividades que se llevó al cabo con los niños de Maternal "C". Las actividades aparecen en orden de complejidad creciente y en la forma en que éstas fueron trabajadas dentro de la sala. El contenido de cada una de las actividades estaba íntimamente relacionado entre sí de forma que, los objetivos particulares de cada una de ellas tenían relación con la meta subsiguiente y así sucesivamente. Los lectores interesados podrán encontrar descritos con detalle los contenidos y formas de ejecución de las actividades en el Manual de Trabajo para el Desarrollo de Habilidades Sociales con Niños Pequeños (Zamora, 2002).

Los animales de la granja

Instrumento: Currículum AEPS

Fecha: enero de 20001

Hora: 9:00 a 10:00 hrs.

Sesión: 1 **Total de sesiones:** 4 para la meta interacción con otros

Número de niños: 3 por sesión

Población: Niños de Maternal "C"

Objetivos particulares: Promover que los niños ayuden a su pares en problemas
Estimular el mantenimiento de la proximidad entre pares
Estimular las respuestas de iniciativa afectiva a los pares

Consultorio Veterinario

Instrumento: Currículum AEPS

Fecha: enero de 2001

Hora: 10:00 a 10:40 hrs.

Sesión: 2 **Total de sesiones:** 3 para la meta interacción con otros

Número de niños: 4 por sesión

Población: Niños de Maternal "C"

Objetivos particulares: Promover que los niños ayuden a su pares en problemas
Estimular el mantenimiento de la proximidad entre pares
Estimular las respuestas de iniciativa afectiva a los pares

¡Vamos a pescar!

Instrumento: Curriculum AEPS

Fecha: enero de 2001

Hora: 10:00 a 11:00 hrs.

Sesión: 3 **Total de sesiones:**3 para la segunda meta (inicia actividades cooperativas)

Número de niños: 4 por sesión

Población: Niños de Maternal "C"

Objetivos particulares: Incluye a otros en actividades cooperativas

Mantiene participación cooperativa con otros

Presta e intercambia objetos

Juegos de dominó, lotería, memorama

Instrumento: Guía Portage de Educación Preescolar

Fecha: febrero de 2001

Hora: 10:00 a 11:00 hrs.

Sesión: 4 y 5 **Total de sesiones:**3 para meta inicia actividades cooperativas

Número de niños: 4 por sesión

Población: Niños de Maternal "C"

Objetivos particulares: Incluye a otros en actividades en juegos de imitación

Mantiene participación cooperativa con otros

Presta e intercambia objetos

Pedir permiso para usar el juguete con el cual está jugando otro niño

Instrumento: Guía Portage de Educación Preescolar

Fecha: febrero de 2001

Hora: 10:00 a 11:00 hrs.

Sesión: 6 **Total de sesiones:**3 para meta inicia actividades cooperativas

Número de niños: 4 por sesión

Población: Niños de Maternal "C"

Objetivos particulares: Incluye a otros en actividades en actividades cooperativas

Mantiene participación cooperativa con otros

Presta e intercambia objetos

El baño de los bebés

Instrumento: Currículum AEPS

Fecha: febrero de 2001

Hora: 10:00 a 10:40 hrs.

Sesión: 7 **Total de sesiones:** 6 para la meta resolver conflictos

Número de niños: 2 por sesión

Población: Niños de Maternal "C"

Objetivos particulares: Negociar para resolver conflictos

Usa estrategias simples para resolver conflictos

Defiende posesiones

Jugar a la casita

Instrumento: Currículum AEPS

Fecha: febrero de 2001

Hora: 10:00 a 11:00 hrs.

Sesión: 8 **Total de sesiones:** 2 para la meta resolver conflictos

Número de niños: 6 por sesión

Población: Niños de Maternal "C"

Objetivos particulares: Negociar para resolver conflictos

Usa estrategias simples para resolver conflictos

Defiende posesiones

Limpiar la casita

Instrumento: Currículum AEPS

Fecha: marzo de 2001

Hora: 10:00 a 11:00 hrs.

Sesión: 9

Total de sesiones: 3 para la meta identifica afectos y emociones propias y en otros

Número de niños: 4 por sesión

Población: Niños de Maternal "C"

Objetivos particulares: Negociar para resolver conflictos

Usa estrategias simples para resolver conflictos

Identifica emociones personales y en otros

La Oficina Postal

Instrumento: Currículum AEPS

Fecha: marzo de 2001

Hora: 10:00 a 11:00 hrs.

Sesión: 10 y 11

Total de sesiones: 22 para la meta conocimiento de sí mismo y de otros

Número de niños: 1 por sesión

Población: Niños de Maternal "C"

Objetivos particulares: Inicia actividades preferidas

Selecciona actividades u objetos

Comunica preferencias y no preferencias personales

Fiesta de la Piñata

Instrumento: Currículum AEPS

Fecha: mayo de 2001

Hora: 10:00 a 10:40 hrs.

Sesión: 12 **Total de sesiones:** 1 para la meta conocimiento de sí mismo y de otros

Número de niños: 11 por sesión

Población: Niños de Maternal "C"

Objetivos particulares: Inicia actividades preferidas

Selecciona actividades u objetos

Comunica preferencias y no preferencias personales

Inicia actividades cooperativas

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las evaluaciones llevadas al cabo con los niños de Maternal "C", en la parte inicial se describe lo correspondiente al nivel individual en los tres momentos: evaluación inicial; durante la intervención y post-intervención. Posteriormente, se presentan los resultados a nivel grupal en los momentos citados.

Resultados individuales a través del Currículum AEPS

Stephani (4;3)

- Resultado de la evaluación: 40% en el Currículum AEPS **previa a la intervención**

Inicialmente la niña lloraba el 40% del tiempo de permanencia dentro de la estancia y mostraba preferencia por permanecer sola o no formar parte de las actividades dentro del grupo.

Con el llanto lograba atraer la atención de los adultos en escena. Los registros de jalones o golpes con otros niños parecían guardar relación con la cantidad de niños alrededor de alguna unidad de juego (p. ej. la resbaladilla) o bien por la asimetría en la cantidad de los materiales de trabajo (rompecabezas, piezas ensamblables) y los niños que querían hacer uso de él.

Las continuas oposiciones de Stephani, (acompañadas de episodios de llanto de 15 minutos de duración, en promedio, durante el período de observación y evaluación inicial) a las instrucciones provenientes de los adultos pueden ser el resultado de probar los límites de lo permisible, por lo que se trazó como estrategia hacer explícitas las reglas de convivencia dentro de la sala y llegar con ella a acuerdos a fin de que pudiese anticipar las consecuencias de su conducta. Por otra parte, las actividades para Stephani tuvieron que pensarse de acuerdo a su interés y a las posibles preferencias en el trato con otros niños, de tal forma que la rutina diaria promoviera la realización de actividades conjuntas en una mayor frecuencia.

- Resultado de la evaluación: 63.63 % en el Currículum AEPS **durante la intervención**

Era frecuente observar a Stephani platicar, mantener proximidad y contacto físico con pares durante las actividades de sala así como durante la hora del recreo. Se escuchó pedir el material prestado a sus compañeros y ser partícipe de las actividades sugeridas por la maestra. Las estrategias que utilizaba para resolver conflictos fueron: avisar a las maestras cuando alguien "la molesta", o bien, pedir por favor los materiales a sus pares. Fue consistente la presencia de episodios de acercarse a pares conocidos, de responder a las iniciativas afectivas de sus pares, de iniciar actividades cooperativas (ayudar a recoger materiales o bien ayudar a las maestras a alzar sillas por iniciativa personal). Los episodios de llanto tenían una duración menor (10 minutos, observados sólo durante los recreos).

- Resultado de la **evaluación final** en el Currículum AEPS: 86.36%

Durante la evaluación final se observó a la niña jugar, trabajar y platicar con sus pares, prestarles ayuda en situaciones de apuro; establecer y mantener proximidad y contacto físico afectivo con los niños. Fue frecuente verle responder a las demostraciones de afecto de sus pares. Dar inicio a actividades cooperativas y mantener dicha participación en su contacto con los pares y que intercambie los materiales que usa. Ha sido frecuente observarla resolver conflictos utilizando estrategias negociadoras ("un ratito y un ratito"; "me lo prestas por favor"; "tú ya lo habías usado"). Manifiesta sus necesidades de tipo físico mediante estrategias reconocidas por los miembros del grupo (pedir papel para ir al baño; avisar que ya se aburrió y que quiere cambiar de material; avisar que tiene calor o sed). Fue frecuente observarla seguir las reglas del salón de clases y no oponerse a los acuerdos a los que se llega dentro del grupo. Por lo que los episodios de llanto se vieron disminuidos de forma significativa (un episodio por semana). En el patio de recreo los contactos lúdicos con componente emotivo (risa, gritos de euforia) con sus pares se incrementaron en duración (la totalidad del tiempo de recreo) y frecuencia (2.5 de tres recreos observados a lo largo de las semanas).

Melissa (4;0)

- Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 80% **previa a la intervención**

Se le dificultaba aceptar las disculpas de sus compañeros de sala o bien compartir los materiales de trabajo, lo hacía sólo por instigación de los adultos. No era frecuente escucharla hablar con otros niños, pero sí formar parte de las actividades de juego.

La dificultad en compartir los materiales de juego pudo ser originada por la escasa cantidad de materiales existentes para la totalidad de los niños en escena (por ejemplo, material incompleto o en menor número que el de los niños en acción) y el utilizar con estrategia jalonear en lugar de pedir prestado.

- Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS **durante la intervención**: 90.90%

Se le vió sostener interacciones con los niños en el recreo y durante el trabajo con material didáctico que implicaba iniciar juego con sus pares, establecer proximidad con ellos, iniciar actividades cooperativas, intercambiar y compartir objetos con sus pares, resolver conflictos a través de la selección de estrategias efectivas, uso de la negociación para resolver conflictos; defender posesiones, satisfacer necesidades físicas a través de acciones socialmente apropiadas, seguir las reglas establecidas en la sala, dar inicio a sus actividades preferidas e identificar los estados emocionales personales y de los pares.

- No asistió a la estancia durante el período de la **evaluación final**

José de Jesús (4;4)

Debe mencionarse que en el momento de la observación y evaluación iniciales el niño tuvo un elevado número de ausencias por lo que los datos que se presentan corresponden a un período posterior (mes de enero del año 2001).

- Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 59.09% **previa a la intervención**

Se le registró en episodios de actividad libre modelando para otro niño (Daniel) las destrezas necesarias para la realización de actividades de tipo lúdico.

Los episodios de juego, por su naturaleza, implicaban continuos golpes y jalones entre los participantes y este niño, quizá debido a las continuas inasistencias a la estancia, utilizaba como estrategia responder con golpes o uso de adjetivos calificativos desfavorables los contactos con otros niños. Por lo anterior, se pensó en una estrategia de intervención que le permitiera autorregular su comportamiento mediante actividades que le ayudaran a evitar tener contactos mediante mordidas o golpes con otros niños.

- Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 62.11% **durante la intervención**

Durante el período de intervención se le vió jugar con sus pares y mantener contacto físico afectivo con éstos (lo que incluyó besos, abrazos, caricias, palabras de reconocimiento "ándale, tú sí sabes"); mantener actividades cooperativas con sus pares; intercambiar el material con los niños (p. ej. en ocasiones se le observó ayudarles a los niños a hacer "naves espaciales", "computadoras" o bien hacerles lo que se les dificultaba "soles", "casas"); identificó las emociones personales y en los demás.

En esta fase se presentaron de forma inconsistente el resolver conflictos a través de estrategias o bien de satisfacer necesidades de tipo físico mediante el uso de estrategias adecuadas socialmente (p. ej. avisar a la maestra si se le molesta, en lugar de pegar) y seguir las reglas explicitadas en la sala.

- Resultado de la **evaluación final** en el Currículum AEPS: 71.21%

El proceso de desarrollo social ha significado la presencia de intentos (aún inconsistentes, quizá debidos a sus repetidas inasistencias a la estancia) por resolver conflictos seleccionando estrategias negociadoras ("préstamelo, tú ya lo habías tenido"; o avisar a las maestras ante la negativa de los pares; su recurso inmediato fueron los empujones o arrebatarles el material de las manos a los niños lo que tuvo como resultado el surgimiento de fricciones con ellos). De forma frecuente se presentaba la manifestación de necesidades de tipo físico en formas conocidas por los miembros del grupo (avisar que va al baño; pedir papel; avisar que se tiene sed o calor).

Daniel (4;4)

- Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 65.15% **previa a la intervención**

De los episodios interactivos registrados se destacó el esfuerzo realizado por el niño para llamar la atención de otros niños a través del lenguaje no verbal (sonrisas; imitación; introducción en el espacio de actividad lúdica mediante la aproximación hacia quien parece dirigir el juego y la aceptación del rol que se le asigne dentro del juego; el dejar de usar, casi sin oposición, los materiales que otros niños demandan). Este tipo de estrategias le posibilitaron el acceso a las actividades infantiles y el que la mayor parte de los niños (sobre todo las niñas) le invitaran con frecuencia a formar parte de las actividades lúdicas y/o no mostrar desagrado por compartir la mesa de trabajo con él.

Para Daniel dentro de la sala fue importante estimular el uso de un volumen de voz más elevado y reconocer explícitamente sus esfuerzos para expresarse de forma verbal, de esta manera se creó un ambiente comprensivo y motivante que le posibilitara desarrollar seguridad y autoconfianza.

- Resultado de la evaluación del Currículum AEPS: 80.30% **durante la intervención**

Se le observó jugar con su pares así como establecer y mantener contacto con ellos (dicho contacto incluyó las estrategias de negociación de acceso a los espacios de interacción lúdica a través de la imitación, la sonrisa que produjo la aceptación inmediata de los pares a las actividades de juego). Mantenimiento de comportamiento cooperativo y fue fácil observarlo intercambiar objetos y defender su posesiones.

De forma previa a la intervención Daniel no defendía sus posesiones, es decir, los niños con facilidad le arrebatában de sus manos el material que usaba sin que él se opusiera física o verbalmente; en esta segunda evaluación se le ha visto negarse a prestar algún material cuando él aún desea utilizarlo lo que produce que los niños tengan que pedirse prestado o avisarle a la maestra de su oposición para hacerlo; utilizaba estrategias socialmente aceptables para la satisfacción de las necesidades de tipo físico (hambre, sed); daba inicio a sus actividades preferidas o bien hacer uso del material didáctico de su preferencia; seguía las reglas establecidas dentro de la sala; reconocía las emociones personales y de otros.

Se presentaron de forma inconsistente la comunicación explícita de sus gustos y preferencias y no se presentó el que Daniel preste ayuda a los pares en situaciones difíciles (caídas, consolar).

- Resultado de la **evaluación final** en el Currículum AEPS: 86.36%

El desarrollo social de este niño posibilita el despliegue de habilidades que se construyeron mediante la interacción con su grupo de pares. La comunicación no verbal jugó un papel preponderante en el curso de su involucración con el medio ambiente, es este vehículo el que le posibilitó mantener contactos gratificantes con su grupo de pares; sin embargo, a Daniel se le invitó explícitamente a que buscara mediante el acercamiento

físico hacia las maestras la atención que requieren sus demandas (satisfacción de necesidades de tipo físico, principalmente). Hasta este momento de su desarrollo, el medio educativo no le ha demandado mucho respecto a la evolución de su comunicación verbal (las maestras y los niños, sobretodo los últimos, son intérpretes del sentido de las frases o intenciones de él); no obstante, sus intercambios verbales incrementaron para sostener contactos interactivos con sus pares y los adultos.

Jessica A. (3;11)

□ Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 76% previa a la intervención

Los episodios demostraban facilidad en el proceso de adaptación de la niña al ingreso a la estancia que fueron evidenciados por su participación en las actividades de la sala en compañía de los niños y la exploración de los distintos grupos de juego libre durante la hora del recreo. Esto le permitió explorar las características de las interacciones entre su grupo de pares e introducirse progresivamente y sin dificultades en las actividades cotidianas.

Las oposiciones de la niña para ofrecer una disculpa por haber molestado a algún compañero o compartir el material eran una constante de su comportamiento a pesar de las peticiones adultas para hacerlo.

□ Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 86.36% durante la intervención

Se le observó jugar con su pares mediante actividades de tipo cooperativo, así como mantener contacto físico afectivo con los pares (dar inicio y responder a este tipo de contacto); compartir e intercambiar objetos con los pares; resolver conflictos seleccionando estrategias adecuadas desde la perspectiva de los adultos (avisar a las maestras, fue frecuente escucharla decir "no me pegues"; "pídemelo por favor"; "¿cómo se dice?"; que ofreciera disculpas a sus pares y que las acepte); defender posesiones; satisfacer necesidades de tipo físico usando estrategias tales como: pedir lo que necesita, avisar que sale de la sala para ir al baño, avisar que tiene sed o que ya se aburrió del material); seguir las reglas explicitadas dentro de la sala; comunicar sus preferencias personales (jugar con algunos niños en particular, por ejemplo con José de Jesús; utilizar materiales ensamblables o rompecabezas); identificar información de sí misma y de otros niños (por ejemplo comentar las razones por las que no ha ido algún compañero a la sala); identificar las emociones de otros y las razones por las cuales se encuentran en dicho estado.

En esta fase se presentó de forma inconsistente: ayudar a los pares en situaciones difíciles (cuando se caen o bien consolarlos).

□ Resultado de la evaluación final en el Currículum AEPS:90.90%

El proceso de integración de Jessica al grupo de pares significó la continua negociación de acuerdos dentro de la sala de que se esperaba de su comportamiento. Su desarrollo

social implicó: la participación en las actividades de los pares (principalmente con niñas), el mantenimiento de proximidad con los pares; saludar a pares familiares (o como se le observó, en el día de su evaluación final, invitando a participar a una niña nueva en las actividades dentro de sala: el modelado con plastilina o en los ensayos del fin del ciclo escolar). Daba inicio a actividades cooperativas y al uso de estrategias negociadoras para solucionar conflictos (p. avisar a la maestra o explicar cuáles eran las reglas del juego: "no, no podemos enfermarnos todas al mismo tiempo si no ya no juego"). Fue frecuente observarla manifestar necesidades de tipo físico en formas conocidas por el grupo; manifestar sus gustos y las cosas que le aburren o disgustan y que diera inicio a sus actividades preferidas mediante la selección de objetos. Reconocía sus estados emocionales personales o los de otros niños (incluso los de los adultos).

Axel (4;0)

- Resultado de las evaluación en el Currículum AEPS: 39.39% **previa a la intervención**

Las observaciones en sala y en el patio de recreo lo encuentran en actividad solitaria de juego o trabajo y fue frecuente observarlo trabajar absorto y sin distracciones.

Se registraron episodios de rivalización con su hermano por la atención de los adultos.

En el patio de recreo fue frecuente observarlo desinflar las pelotas y molestar a sus compañeros, ello podía estar asociado a la pretensión de ser el único en poder estar dentro de las unidades de juego y preferir la actividad solitaria.

Usaba estrategias como jaloneos, golpes o mordidas para quitar a los niños de escena, aunque ello como se señaló podía ser explicado por su preferencia por la actividad individual. De hecho en sólo dos ocasiones en el registro del recreo se le vió jugar con su hermano. En los episodios donde jugaba con niños o niñas su juego era predominantemente de contacto físico o de destrezas motoras (correr, trepar, saltar, caer, rodar).

- Resultado de la Evaluación del Currículum AEPS: 62.12 % **durante la intervención**

En las actividades dentro de sala así como en el patio de recreo mantuvo contacto físico y proximidad con sus pares en las actividades de trabajo, o bien en las actividades de tipo lúdico. Respondía a las iniciativas afectivas de los pares (e incluso de los adultos en escena). Fue frecuente observarlo usando la siguiente estrategia para resolver conflictos con los pares: avisar a las maestras cuando algún niño no quería prestarle material. Aún era frecuente que se le tuviera que recordar pedir los materiales "por favor" a los pares.

Los episodios de rivalización con su hermano respecto a la atención de los adultos no se observaron durante el período de evaluación. Los episodios de prestar el material a los pares todavía requerían de la intervención del adulto para invitarlo a acceder.

En el patio de recreo se le vió participar en las actividades de los pares manteniendo proximidad con ellos y participando en el formato de juego que los niños establecían. Se le observó jugar en solitario (juego de destrezas físicas: saltar, trepar, rodar, correr o rodar) al menos el 25% del tiempo del recreo e incluirse mediante la imitación en los juegos de los pares (principalmente con niños).

- Resultado de la **evaluación final** en el Currículum AEPS: 87.87%

Durante la fase de la evaluación post intervención el desarrollo social de Axel se vió favorecido por la continua interacción con su grupo de pares: mantuvo juego con los niños (sólo el 5% del tiempo de recreo se le observó jugar en solitario; este tipo de juego fue de despliegue de destrezas motrices: brincar, rodar, saltar, trepar). Los juegos con sus coetáneos implicaron el incluirse mediante la imitación o el juego en-activo como estrategia para garantizar la aceptación del resto de los niños (y predominantemente con niños). Mantuvo comportamiento cooperativo con sus pares y con los adultos (ayudar a recoger el material que se cae al piso sin que nadie se lo hubiera pedido, ayudar a levantar el material al cambiar de actividad, asentir al pedirle algún favor); intercambió objetos con sus pares; utilizó estrategias simples para resolver conflictos y no hubo registro de episodios con golpes y jalones. Manifestó sus necesidades físicas en formas reconocidas por el resto de los niños. La oposiciones al cumplimiento de las reglas se vieron disminuidas y ello se mantuvo mediante el reconocimiento explícito a su amabilidad. Comunicó sus gustos personales y seleccionó sus objetos y actividades preferidas (armado de rompecabezas o construir figuras con piezas ensamblables: aviones, lentes, robots, computadoras). Reconoció sus propios estados emocionales, los de otros niños y de los adultos.

Edzon (4;0)

- Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 34.84% **previa a la intervención**

En los episodios registrados fue frecuente observarlo en interacción con otros niños pero los contactos con ellos ocasionaban continuas peleas con golpes, mordidas, jalones que como en los casos reportados con anterioridad parecían estar asociados con las protecciones del espacio interactivo.

En ausencia de la maestra eran frecuentes las oposiciones al trabajo con episodios de llanto, golpes a los niños y a los adultos, aventar los materiales al piso, escupir.

Edzon gustaba de platicar con sus compañeros de mesa mientras trabaja, de situaciones que ocurrieron en su casa (de su cachorrito, de comer pastel en el cumpleaños) y compartir con ellos momentos de euforia o bromas.

- Resultados del Currículum AEPS: 56.06% **durante la intervención**

Durante el período de evaluación se observó que trabajaba con pares estableciendo contacto físico afectivo y proximidad. Mantuvo una conducta de cooperación en las

actividades iniciadas por los pares. Las estrategias que utilizaba con los niños incluían: *avisarle a la maestra para poder usar el material que tenían otros niños en escena*. Aunque demostraba dificultad para prestar el material que él utiliza y sólo lo hacía por instrucción explícita de los adultos en escena.

En el patio de recreo se involucraba en el juego de los niños principalmente utilizando como estrategia la imitación o la enunciación explícita de algún papel dentro del episodio lúdico (ser uno de los hijos: en un juego de representación de cachorros de león, por ejemplo). Fue frecuente observarlo tener contacto físico con los adultos en escena para platicar o bien de tipo afectivo (abrazos).

En esta fase permanecían las "peleas" que parecían estar asociadas con la protección del espacio interactivo, es decir, el no permitir de inicio que algún otro niño se integrara y sólo accedía porque en-activo dicho niño se involucraba al juego.

En ausencia de la maestra las oposiciones al trabajo tenían que ser persuadidas a través de la invitación de la interventora (mediante la clarificación de las posibles consecuencias de su comportamiento: no pasar a espacios).

□ Resultado de la **evaluación final** en el Currículum AEPS: 80.30%

Se presentaban de forma inconsistente el intercambio de materiales utilizados, así como el uso de estrategias negociadoras para resolver conflictos (aún recurría a golpes aunque la frecuencia de este tipo de estrategias descendió). Eran probados los límites de lo permisible a través de las oposiciones explícitas a las peticiones adultas (la frecuencia también se ha visto disminuida en forma significativa en comparación con los resultados de la evaluación previa a la intervención). Se le vió interactuar en su grupo de pares en situaciones de juego, actividades dentro de la sala y que platicara con los niños de sucesos relevantes en su esfera familiar (visita a su abuelita; que se le presentó a alguna amiguita en el trabajo de su mamá). Los episodios de rivalidad con su hermano no se registraron durante este periodo.

Diana Laura (4;0)

□ Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 54% **previa a la intervención**

En los episodios se observó que prefería dirigir el juego de sus compañeros y disfrutaba más de la interacción con los niños que con los adultos. Con los adultos eran frecuentes las oposiciones a las reglas enunciadas. Las invitaciones de juego de representación (la mamá o programas de televisión) ocurren en un 80% del tiempo de la actividad; gustaba de dar inicio a actividades de canto (melodías de moda) o platicar películas o caricaturas. Reconocía los estados de ánimo o los sentimientos de sus compañeros y, en ocasiones, se le vió interceder por los niños que se encuentren "en tiempos fuera".

Sin embargo, la insistencia de sus afirmaciones (por ejemplo, repetición casi idéntica de las enunciaciones adultas) producían que los niños desistieran de jugar con ella y que empleara estrategias tales como jalones, gritos, manazos, mordidas para llamar su atención o bien para intentar recuperar algún objeto que otros niños ocupaban.

- **Resultado de la evaluación del Currículum AEPS: 86.36% durante la intervención**

Se le vió durante la intervención dar inicio a actividades lúdicas con sus pares; responder a las necesidades o dificultades de su grupo de pares; mantener proximidad con ellos; responder a las iniciativas afectivas de los pares; mantener participación cooperativa con los pares; compartir e intercambiar objetos; resolver conflictos utilizando estrategias efectivas (p. ej. avisarle a las maestras cuando otros niños le pegan o la molestan en lugar de pegarles o morderlos; pedir prestado el material en lugar de arrebatarlo; esperar su turno); satisfacía necesidades físicas a través de estrategias socialmente aceptadas; comunicaba sus preferencias personales; daba inicio a sus actividades preferidas (p. ej. buscar el material que más le gusta) identificaba los estados emocionales de otros.

Aún en esta fase existían resistencias a las reglas enunciadas por los adultos aunque los periodos de oposición duraban en promedio de 1 a 2 minutos y se acompañaban de llanto.

- **Resultado de la evaluación final en el Currículum AEPS: 90.90%**

Se le observó dar inicio a actividades lúdicas con sus pares; responder a las necesidades o dificultades de su grupo de pares; mantener proximidad con ellos; responder a las iniciativas afectivas de los pares; mantener participación cooperativa con los pares; compartir e intercambiar objetos; resolver conflictos utilizando estrategias conciliadoras (p. ej. avisarle a las maestras); satisface necesidades físicas a través de estrategias socialmente aceptadas; comunica sus preferencias personales; da inicio a sus actividades preferidas (p. ej. buscar el material que más le gusta) identifica los estados emocionales de otros. Los episodios de oposición a las reglas de los adultos disminuyeron (un episodio por día) y no se acompañaban de llanto.

Diana Sofía (3;7)

- **Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 49% previa a la intervención**

En términos de las destrezas verbales o motoras evidenciadas a lo largo de este período de evaluación pudo destacarse el hecho de que la niña respondía invariablemente a las peticiones de información de la maestra respecto a los contenidos temáticos de las actividades en sala, reconocía información que corresponde a otros de sus compañeros de sala (por ejemplo los nombres completos de sus amigos: Diana, Carlos o Daniel), era frecuente que Sofía comentara mientras trabajaba episodios relativos al ámbito doméstico que fueron significativos para ella: lo que le dijo su mamá, de cómo su papá se puso enfermo. Que participara en juegos de representación de carácter simbólico, que por la naturaleza turbulenta de las interacciones entre los participantes, terminaban en llanto, irritabilidad de alta intensidad (gritos, arrastrarse en el piso, pegar, llamarles "tontos" a los niños). Los episodios de llanto podían durar en promedio 10 minutos y presentarse en períodos de 1 a 3 por sesión de observación.

- Resultado de la evaluación del Currículum AEPS: 66.66% **durante la intervención**

Se le vió mantener contacto físico afectuoso con sus pares y proximidad con ellos, aunque los episodios interactivos particularmente con una de las niñas terminaban en golpes o mordidas. La insistencia de su compañera de juegos y la oposición de Sofía a las peticiones de su par ocasionaban las conclusiones en llanto y enojo por parte de la niña. Sofía no gustaba de compartir el material y sólo lo hacía persuadida por los adultos en escena. Las oposiciones a las sugerencias de una de las maestras tenía como componente el que se le obligara o bien que se pretendía negociar con ella cuando se encontraba molesta.

Los episodios de llanto e irritabilidad disminuyeron en 1 por sesión de trabajo pero aún con la misma duración (10 minutos en promedio). Los intentos por negociar con ella durante estos episodios ocasionaban que ella respondiera con manotazos a las maestras.

- Resultado de la **evaluación final** en el Currículum AEPS: 81.81%

Todavía se presentaban de forma inconsistente el responder a las situaciones de ayuda de los pares, el corresponder consistentemente a las iniciativas afectivas de los pares o ella misma darles inicio. Sólo se observó un episodio de irritabilidad y llanto de baja intensidad a lo largo de la semana de evaluación (dicho episodio tuvo una duración de cinco minutos en promedio). Es importante destacar que el desarrollo social de Sofía generó del despliegue de habilidades tales como: el involucrarse a las actividades de los pares (principalmente con niñas); el mantener actividades conjuntas con las niñas con componentes emotivos como risa o gritos de euforia. Fue frecuente observarla *mantenerse atenta y absorta en la realización de sus actividades dentro de la sala*. Gustaba de mostrar a su grupo de pares sus productos finales. Manifestaba en forma reconocida por el grupo sus necesidades de tipo físico (tener sed o calor) o emocionales (estar aburrída). Seguía las reglas acordadas dentro de la sala. Daba inicio a sus actividades preferidas (previo consentimiento de sus maestras). Identificaba información de sí misma y de otros niños así como estados emocionales en ella y otros (incluidos los adultos).

Carlos (4;0)

- Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 63.6% **previa a la intervención**

De lo observado puede decirse que las estrategias utilizadas por el niño dentro de la sala ocasionaban continuos llamados de atención y parecían estar empleadas en momentos que desde la perspectiva adulta son inoportunos. En la sala es un niño que hacía uso de la información no sólo referente a él mismo sino a sus compañeros, recordaba información del contenido temático de las actividades en sala. La rutina de actividades producía que hablara sin esperar su turno (puesto que cuando la maestra solicita información era él quien tenía la respuesta correcta de forma inmediata), que no respetara su lugar dentro de la fila por preferir ir con algún amigo, que arrebatara las cosas en lugar

de pedirías. Las estrategias que utilizaba para negociar su acceso al juego incluían la simbolización (rugidos y zarpazos al aire), jaloneos, dejar caer su cuerpo encima de quienes ya desarrollaban alguna actividad lúdica. Gustaba de juegos simbólicos o de representación que demandaban un gran cantidad de movilidad o contacto físico y ello le otorgaba un carácter de vulnerabilidad (frente a los niños) debido a su rol como "monstruo" o "león", es decir, recibía continuos llamados de atención por las constantes molestias que generaba entre sus pares.

Los episodios de mordidas, golpes, empujones, manazos estuvieron intrincadamente relacionados con la defensa del su espacio de interacción (territorio y amigos), los objetos que usaba o en defensa de un tercero ("le pegó a mi amigo"). Molestar a otros puede estar relacionado con lo reportado en la literatura (Dunn, 1991) como parte de probar los límites de lo permisible y vivenciar lo que el propio comportamiento produce en los otros.

- Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 54.54% **durante la intervención**

A pesar de las invitaciones adultas para sugerirle usara estrategias que no incluyeran el pegarle a sus compañeros para quitarlos de escena o bien para impedir que usaran el material que él ocupaba no se observó disminución en su ocurrencia. De forma adicional, los berrinches ante las peticiones adultas se presentaban con frecuencia (diariamente y en todas las actividades registradas). Las consecuencias no tenían efecto a largo plazo puesto que, al reiniciar la actividad con los pares tenían de nuevo lugar las oposiciones a compartir materiales (incluso con los niños con quienes demostraba preferencia "amistosa") o a quitarles los materiales sin "pedirles permiso" lo que incluía: golpes, mordidas, bofetadas a los pares o manotazos a los adultos.

- Resultado de la **evaluación final** en el Currículum AEPS: 81.81%

En el período de evaluación post-intervención se observó a Carlos involucrarse en las actividades de los pares (aunque el carácter de las interacciones fue turbulento), respondía a los pares en situaciones de ayuda; establecía y mantenía proximidad y contacto físico con los pares. Existieron inconsistencias en la utilización de estrategias conciliadoras en los conflictos surgidos con los pares (recurría a levantarles la voz y aproximarse para darles algún empujón ante las acusaciones que él consideraba injustificadas). Manifestaba en los términos conocidos por el grupo sus necesidades físicas (tener calor, querer ir al baño, tener hambre o sed). El seguimiento de reglas se hizo más consistente cuando se le mantuvo ocupado la totalidad del tiempo de trabajo en sala en actividades que eran atractivas para él (por ejemplo, la elaboración de cartas para su mamá o para su papá, jugar dominó con los niños con quienes deseaba compartir la actividad, etc.). Fue común observarlo manifestar sus gustos y preferencias por actividades y uso de materiales. Daba información referida a sí mismo y a otros niños de la sala (nombres con primer apellido o completos). Reconoció estados emocionales en sí mismo o en otros o dificultades para expresarse verbalmente en otros niños (por ejemplo, en Daniel, Stephani así como en Axel y Edzon).

Es importante destacar que en el caso del trabajo con este niño fue necesario implementar una estrategia adicional para la promoción de habilidades sociales, así y de común acuerdo con las maestras de la sala se trabajó mediante un método para

incrementar la conducta denominado "economía de fichas". En la sala se pegó un cartel con los nombres de los niños, al finalizar las actividades previas al recreo se les reforzaba con estampitas de caritas para retroalimentarlos respecto de su comportamiento en el salón de clases y ofrecerles la oportunidad de mejorar en las actividades que seguirían al recreo. También se les sugirió a las maestras que le reconocieran mediante privilegios los comportamientos esperados dentro del salón de clases y que podrían participar en las actividades de juego organizadas por la psicóloga. En dos semanas, los resultados esperados empezaron a observarse y, de acuerdo al reporte de las maestras, los llamados de atención fueron sustituidos por ignorar las conductas no esperadas y recompensar los intentos del niño por alcanzar las expectativas de los adultos respecto de su comportamiento. Esto tuvo efectos colaterales en la interpretación de los pares respecto de la forma del comportamiento del niño, por ejemplo, se redujeron las acusaciones respecto a lo que había realizado y simultáneamente disminuyeron los encuentros que incluían golpes o mordidas.

Beatriz A. (4;0)

- Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 80% **previa a la intervención**

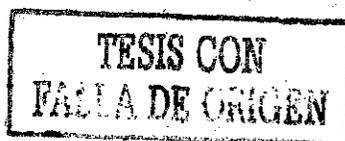
Las observaciones en interacción con otros niños demostraron que la niña disfrutaba del contacto físico con sus coetáneos y que su proceso de socialización dentro de la estancia posibilitó la incorporación sin dificultades a los grupos de juego o de actividad dentro de la sala. Poseía un repertorio de habilidades que la hacían evitar confrontaciones con otros niños ya que esperaba su turno, respetaba su lugar dentro de la fila, le gustaban las bromas e iniciaba contacto físico afectivo con otros niños (abrazar, besar).

Sin embargo, en los registros aparecieron evidencias de no poder ofrecer disculpas cuando incidentalmente había lastimado a alguien o bien de oponer resistencia para prestar el material que utilizaba a pesar de las indicaciones de los adultos.

- Resultado de la evaluación en el Currículum AEPS: 89.39% **durante la intervención**

Se le observó compartir los espacios de trabajo y juego con sus pares en actividades de tipo cooperativo (por ejemplo, fue frecuente que Beatriz platicara con los niños mientras trabajaba y que las actividades conjuntas implicaran iniciativas para construir cosas en conjunto); se le observó con frecuencia dar inicio a contactos físicos de tipo afectivo con sus pares (sonreírles, acariciarlos, besarlos, abrazarlos); las estrategias que utilizaba para resolver conflictos implicaban la negociación con los pares, el avisar a la maestra; defender sus posesiones ("te lo presto al rato"; "un ratito y un ratito"); usaba estrategias tales como pedir permiso a los adultos o avisar que usará el baño, pedir papel, pedir que le abrieran la llave del agua, avisar que tenía sed o sueño como recurso para satisfacer necesidades de tipo físico; reconoció información referente a los demás niños; comunicaba sus preferencias personales y lo que no le gustaba o aburría; identificó los estados emocionales de otros niños y las personales y las razones de ello.

Se presentaba de forma inconsistente el que la niña aceptara las disculpas de sus pares y que se mantuviera alejada físicamente de ellos.



- Resultado de la **evaluación final** en el Curriculum AEPS: 90:90%

Se presentó de forma consistente el que la niña aceptara las disculpas de su pares y que se mantuviera en interacción con ellos después de algún conflicto y que siguiera siendo su trato amable y cordial con los pares luego de disculparse.

La tabla 1 describe en forma condensada los resultados individuales de la evaluación en sus tres momentos.

Tabla 1
Resultados de los promedios de evaluación de los niños antes, durante y al final de la intervención.

Nombre del niño(a)	Puntaje pre-intervención	Puntaje durante intervención	Puntaje post-intervención
Stephani	40%	63.63%	86.36%
Melissa	80%	90.90%	Sin evaluación
José de Jesús	59.09%	62.11%	71.21%
Daniel	65.15%	80.30%	86.36%
Jessica	76%	86.36%	90.90%
Axel	39.39%	62.12%	87.87%
Edzon	34.84%	56.06%	80.30%
Diana Sofia	54%	66.66%	81.81%
Diana Laura	49%	86.36%	90.90%
Carlos	63.6%	54.54%	81.81%
Beatriz	80%	89.39%	90.90%
Promedio:	58.27%	72.58%	84.84%

ANÁLISIS GRUPAL DE RESULTADOS

Evaluación inicial

En la figura 1 se muestran los **resultados grupales** de la evaluación mediante el currículum AEPS. La discrepancia en el ascenso del puntaje para las niñas sugiere puntajes totales muy altos obtenidos por algunas niñas que poseen mayor autocontrol dentro de la sala en comparación con lo observado con los niños pues, sólo uno de ellos obtuvo un puntaje elevado en la calificación de acuerdo a los criterios de este currículum.

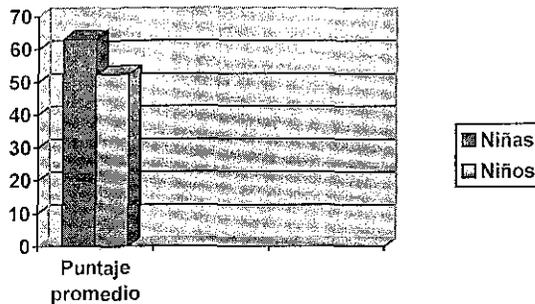


Figura 1
Representación de los puntajes obtenidos por niños y niñas
antes de la intervención

La dinámica del grupo permite resaltar algunos comportamientos que se enlistan al azar.

- Existían peleas asociadas con la "protección del espacio interactivo".
- Referencias explícitas a la amistad entre los niños (sin distinción de género).
- Reconocían los nombres de los demás niños y sus preferencias amistosas.
- Mostraban interés explícito por los sentimientos de otros niños.
- No hacían comentarios positivos de los productos ajenos.
- No se hacía un uso adecuado de los materiales ni de los espacios.
- Probar los límites de lo permisible con otros adultos (que no sean la maestra) constituía una constante del comportamiento lo que implicaba el reconocimiento de la figura de autoridad (la maestra) dentro de la sala.

- Existían constantes agrupaciones espontáneas de acuerdo a las preferencias amistosas ("yo me voy con mi amigo", "quiero estar con mi amigo") o por el interés que generaba la actividad iniciada por alguno de los niños (uso de materiales de trabajo; inicio de formatos de juego: simbólico; de representación o de acción).

De las entrevistas hechas a los niños se encontró lo siguiente:

- ❑ La totalidad de los niños identificaron al grupo, en general, como sus amigos.
- ❑ El carácter de no-amigos estuvo asociado con episodios conflictivos con los pares ("porque pega", "porque es grosero", "porque es feo", "dice mentiras", etc.)
- ❑ Sólo dos de las niñas dijeron no gustarles la estancia ("quiero a mi mamá")
- ❑ Once de los niños dijeron que les gustaba sentarse en las mesitas con todos los niños o jugar con ellos
- ❑ Un niño reportó que existen tres con quienes no prefiere trabajar ni jugar y una niña reportó que no prefiere trabajar con otra de ellas (las razones eran similares a las expuestas en lo referido a los "no-amigos")
- ❑ Sólo un niño reportó no gustarle su maestra ("porque me regaña mucho")
- ❑ A la totalidad de los niños les gustaba su salón ("porque está bonito"; "porque tiene muchos juguetes"; "porque tiene dibujos")
- ❑ Todos reportaron que lo que más les gustaba hacer era jugar en los espacios o en el patio de recreo

Evaluación durante la intervención

Si se observa la representación de la figura 2, es interesante destacar que los registros mediante los que se evaluaban a los niños de esta sala demuestran la tendencia de las niñas a poner en práctica con sus iguales las estrategias modeladas durante los episodios de juego dirigido por la psicóloga, lo que les permitió experimentar los posibles efectos de dichos comportamientos sobre los compañeros de juego y el impacto que éstos tenían sobre el adulto, por ejemplo, aprobación, reconocimiento o felicitaciones.

De igual manera, poner en práctica "pedir por favor", "dar las gracias" o esperar su turno (por citar algunos ejemplos), tenía efectos inmediatos en el comportamiento infantil: mostrarse dispuesto a compartir el material, evitar en la medida de sus posibilidades arrebatarlo, etc.

Durante los episodios de intervención era frecuente que algunos niños mostraran resistencias a las sugerencias de la psicóloga lo que ocasionó (en dos casos) que se incrementara por parte de los niños el hacer berrinches o el uso de las estrategias para "hacer justicia" puesto que no se estaban siguiendo las reglas y se recurría los golpes o a los aventones para remediarlo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

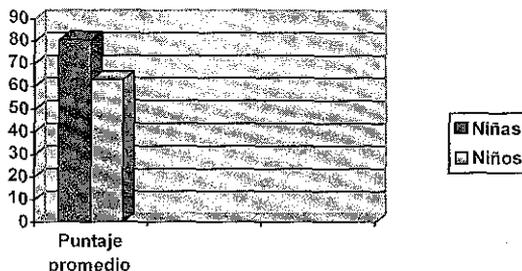


Figura 2

Representación de los puntajes obtenidos por niños y niñas durante la intervención

En la tabla 2 pueden apreciarse los resultados diferenciales cada grupo de niños de acuerdo a su género.

Tabla 2
Resultados de la evaluación del Currículum AEPS

Niñas	Niños
63.63%	62.11%
90.90%	80.30%
86.36%	62.12%
66.66%	56.06%
86.36%	54.54%
89.39%	

Evaluación post-intervención

En la figura 3 se aprecia la representación gráfica de los **resultados grupales** obtenidos después de la intervención. En tanto que en la figura 4 se observa la representación gráfica de los puntajes obtenidos por los niños y las niñas durante todo el proceso de investigación dentro del aula. Adicionalmente la tabla 4 evidencia los puntajes obtenidos por cada uno de los niños antes, durante y después de la intervención. La tabla 3 contiene los puntajes obtenidos por cada uno de los niños de acuerdo a su género, es importante destacar adicionalmente que la edad no parece jugar un papel sustancial en términos de las posibilidades del desarrollo social de los niños Sin embargo, el notable puntaje obtenido por las niñas en los tres momentos de la investigación parece estar apoyado en la idea evidenciada en otros estudios (Dunn, 1995; Corsaro, 1992) de que a las niñas se

les exige desde el ámbito familiar un mayor autocontrol respecto de su comportamiento, lo que se traduce en el menor despliegue de comportamiento turbulento; de usar un tono de voz menos elevado; en evitar usar estrategias que impliquen golpes o contacto físico mediante apretones, cargar a sus compañeros, etc. Esto puede tener relación con los estereotipos culturales relativos al género así como a las expectativas del desarrollo infantil desde la perspectiva de los padres. Sin embargo, debe resaltarse que en este estudio no se profundizó sobre esta cuestión dado que no se trabajó con los padres de familia de forma sistemática. Las implicaciones de este último aspecto se discutirán en la parte final del trabajo.

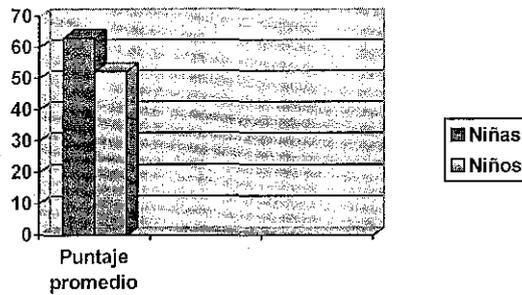


Figura 3
Representación de los puntajes post-intervención obtenidos por niños y niñas

Tabla 3
Resultados de la evaluación del Currículum AEPS

	Niñas	Niños
	86.36%	71.21%
Sin evaluación	86.36%	86.36%
	90.90%	87.87%
	81.81%	80.30%
	90.90%	81.81%
	90.90%	

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

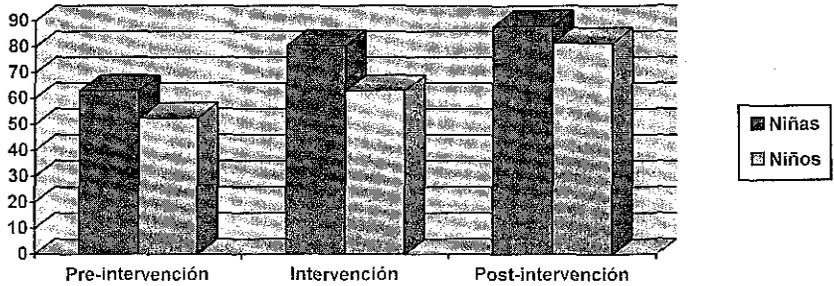


Figura 4
Representación de los puntajes promedio obtenidos por niños y niñas en tres momentos de la evaluación

Los resultados se analizaron estadísticamente para evidenciar el impacto de la intervención y con ello determinar si éstos eran significativos. Para ello se usó el análisis de varianza en dos direcciones por rangos de Friedman (X^2) que constituye un enfoque no paramétrico para verificar las diferencias en una sola muestra a la que se ha medido al menos en dos condiciones.

Casos	Chi cuadrada	g.l	Sig. asintótica
10	18.2000	2	.0001

La evidencia demuestra que hay diferencias significativas positivas en el comportamiento infantil en las fases de la intervención ($X^2= 18.2 p \leq 0.05$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El hecho de que los puntajes grupales de niños y niñas en la evaluación inicial hayan sido dispares podría sugerir que, las demandas sociales para ambos grupos sean socialmente diferentes y que dichas demandas pudieran estar evidenciadas en el comportamiento de los niños, en general, dentro del aula.

Algo significativo fue el hecho de que sólo en un caso (un niño) se obtuvieron puntajes equiparables a los obtenidos por las niñas en relación a los criterios del currículum con el que fueron evaluados. Se trataba de un niño con necesidades de educación especial, y no obtuvo evidencia de cuáles podrían ser las exigencias del medio familiar en relación a su desarrollo social. En el aula los contactos de este niño (Daniel) eran poco frecuentes y fue común observarlo interactuar más con las niñas que con los niños. Las niñas lo integraban a las actividades que llevaban al cabo y no se registraron episodios de peleas o fricciones entre ellos. A diferencia de lo que ocurría en la relación de los niños y niñas restantes.

De acuerdo con Corsaro, W. (1991) y Dunn, J.(1993) los contactos sociales entre los niños pequeños (varones) tienen un componente de "defensa de los espacios de interacción". Desde la perspectiva infantil existe el peligro potencial de que los juegos o las actividades conjuntas puedan exponerse al peligro o ruptura mediante la involucración de niños considerados como "no-amigos" y que tienen como características ser "lirones" o no considerados de la dinámica negociada entre los pares que se encuentran en acción (p. ej. querer imponer nuevas reglas del juego o no ajustarse a los roles existentes dentro de éste). Los niños de este estudio fueron registrados en peleas asociadas con la defensa de la agrupación amistosa para jugar o compartir materiales de trabajo y el rechazo (con manazos, golpes, empujones, etc.) de los niños *non gratos*.

En contraste, los resultados de la evaluación durante la intervención demostraron una tendencia de las niñas para poner en práctica estrategias para solucionar problemas. Es importante destacar que la aprobación frecuente del adulto ante dichos comportamientos provocó que sus contactos sociales se mantuvieran por más tiempo y dentro de un clima cordial. Para los niños los puntajes fueron bajos en comparación con las niñas.

Finalmente, en la fase post-intervención las niñas mostraron una vez más un puntaje mayor que el de los niños. Estos datos sugieren que la edad no parece ser un factor crucial en cuanto al desarrollo social se refiere y que los estereotipos culturales relativos al género podrían explicar el sentido de estas diferencias entre el comportamiento de los niños según sea su género. Sin duda, los adultos que trabajan dentro de las aulas con los pequeños no están exentos de este sistema de creencias en relación a lo que se espera del desarrollo social de unos y otras. (cfr. Corsaro, op. cit. y Dunn, op. cit.). No obstante, lo que debe subrayarse es el hecho de que la participación dentro del aula de los adultos como guías posibilita para los infantes poner en práctica la experiencia compartida con los expertos, lo más interesante es que pueden también guiar el proceso de aprendizaje de otros niños a través de la negociación del conocimiento recientemente adquirido. (Bruner & Haste, 1990; Corsaro, op. cit. Downey & Pickles, 1991; Rogoff, 1993 y Hohmann & Weikart, 1999).

A la luz de los hallazgos en este reporte de investigación los resultados demuestran la efectividad de la propuesta de intervención adoptada. En este trabajo no sólo se aboga

por la diseminación de las estrategias aquí reportadas sino que la innovación debe considerar las características de la población a la que se atiende y las demandas explícitas de servicio (cfr. García & Espriú, 1991). En este sentido conviene tomar en consideración, como aquí se evidenció, las propuestas del personal responsable de la educación de los niños pequeños lo que sugiere siempre un ejercicio reflexivo e incluyente (entre el psicólogo y el personal de las escuelas) respecto a la toma de decisiones y estrategias adoptadas. (Rockwell, 1997; Shõn, 1991)

Pero las consideraciones anteriores podrían ser superficiales si no se toman en cuenta algunos indicadores al plantear un proceso de adopción/adaptación, es decir, la evidencia estadística sugiere una transformación en la calidad de las interacciones sostenidas por los niños durante las actividades cotidianas dentro del salón de clases que se evidencian en la tendencia positiva de interacciones que implicaban menos fricciones entre los niños y menor resistencia a las sugerencias de los adultos en tanto que las actividades de juego producían encuentros facilitadores de la apropiación de las exigencias del medio social.

Este trabajo sugiere adicionalmente la investigación sistemática de naturaleza experimental para poder evidenciar que las transformaciones puedan ser atribuidas al programa de intervención y no a la maduración de los niños, o bien, al estilo de autoridad ejercido por la psicóloga durante la intervención. Aunque sin duda el estilo de autoridad era parte de la estrategia de intervención.

En términos de la relación costo-beneficio puede evidenciarse que este tipo de intervenciones no resultan de costo elevado dado que, los recursos materiales y humanos están a disposición en las estancias de trabajo. Las actividades que se planeaban hacían uso de los materiales de apoyo didáctico y de los espacios disponibles en la sala y el interventor podía permanecer como participante dentro de la misma (Stufflebeam, 1989).

Asimismo, se requiere de la participación de más centros de educación inicial a fin de poder realizar la diseminación de estrategias de este tipo o bien de realizar las adaptaciones necesarias y la creación de alternativas de trabajo acordes con las características de los contextos educativos.

La pertinencia (epistemológica) de una estrategia de intervención tendría que someterse a la validación de su contenido, vista a través del impacto que tiene en el interior de los espacios educativos y en la participación de los agentes involucrados.

No es el tratamiento *per se* el que garantiza el éxito de las intervenciones con los niños. En este reporte se quiere resaltar que la adecuada negociación con las autoridades educativas, así como con las educadoras y los padres de familia puede proveer de elementos de incalculable valor en el momento de trabajar con ellos.

Esto último cobra particular sentido si se consideran las evidencias empíricas que sustentaron este trabajo (cfr. Bronfrenbrenner, U., 1988; Curwin, R.L., & Mendler, A.R., 1988; Watkins, C. & Wagner, P., 1991; Corsaro, W.A., 1991; Calvo, B. 1992. y Cotton, K. 2000) en el sentido de que el trabajo dentro del aula debe ponderar los sentidos atribuidos por los otros a sus prácticas cotidianas pero sobre todo, la interpretación que puede hacerse respecto de la presencia de otro profesionalista interesado en realizar investigación aplicada dentro de sus espacios de trabajo. Y lo más importante, hablar de la disciplina no sólo implica pensar en los niños y con ello en cómo "corregir su comportamiento", sino en

las concepciones que los adultos (padres de familia, personal docente y directores de las instituciones) tienen en relación al tópico.

Considerar las concepciones de los adultos implica pensar que el proceso de la socialización de los niños pequeños es de inicio responsabilidad de los primeros y que, los niños son menos responsables de su comportamiento de lo que son los adultos. Un estrategia de intervención como la planteada puede verse enriquecida con la reflexión constante del docente en relación al desarrollo social del niño y las implicaciones de sus exigencias como adulto sobre el comportamiento de los niños. Así el docente podría llegar a ser verdadero guía que estimule el proceso de aprendizaje de sus pequeños al involucrarse en las actividades de los niños analizándolas desde la óptica de ellos.

Como lo han planteado acertadamente (Ortega, 1985; Padilla, J.M. & Krank, H.M., 1989; Pianta & Steinberg, 1991; Render, G.F.; Lasley & Wayson, 1992 y Wayson W. W., & Lasley, T. J. 1994) es evidente que las nociones respecto a los estilos de disciplinar así como las relaciones que se establecen entre el docente y sus alumnos, o entre los directores y los docentes, tendrá repercusiones en las estrategias posibilitadas al interior del salón de clases. Este reporte no tiene evidencia que pueda apoyar esta afirmación y por ello se sugiere que futuros estudios puedan considerarlas en la planeación de actividades de intervención en escenarios escolares, es decir, que el interés no se centre sólo en los niños sino en los adultos también.

El trabajo de los adultos como guías del desarrollo de habilidades sociales debe ponderarse en virtud de lo que la disciplina significa en la conformación de valores, creencias e ideología en el ámbito educativo. (Rogoff, 1993)

Es importante considerar siempre el proceso del desarrollo infantil a fin de que las exigencias de los adultos no rebasen el potencial real de cada uno de los niños lo que significa que las mismas exigencias no pueden ser pretendidas a un mismo ritmo para la totalidad de los niños en escena. (Bárcena, 1982; Wallon, 1983; Jackson, 1998 y Galvão; 1995).

La reglas de convivencia social son producto de la participación guiada de los adultos respecto a los niños así, el proceso de enseñanza-aprendizaje implica la creación de sistemas de andamiaje, es decir, de ayudas graduadas que le faciliten al niño la comprensión de las reglas sociales y sus implicaciones en las relaciones con otros niños. (cfr. Vygotsky, 1988). En este sentido la autora de este trabajo sugiere que, las reglas deben ser siempre claras para el lenguaje infantil (no puede por ejemplo, pedirse respeto si esta noción aún no forma parte del esquema cognitivo de los pequeños; para ellos tiene más sentido pensar que "todos somos amigos y preguntarles, a fin de explicitar lo que se pretende ¿se vale que nos peguemos?"). Pero también podría añadirse que, la oposición infantil a las reglas adultas (como en un esgrima) parecen tener un componente emocional importante (enojarse, aburrirse con los consecuentes golpes, mordidas, rasguños, hacer berrinche etc.) que no debe perderse de vista y que, para futuros estudios en esta línea, merece ser analizado en detalle.

Adicionalmente los hallazgos de este trabajo hacen resaltar que el papel del juego debe ponderarse en términos de lo que implica para el mundo infantil, los adultos como guías deben ser comprensivos de la perspectiva de los niños respecto del mundo adulto. Socializar en el juego debe significar para el adulto partir de los intereses de los niños y sobre dicho interés involucrarse activamente, es decir, las propuestas de actividad de tipo

lúdico constituyen un excelente espacio para guiar el aprendizaje infantil a fin de que se apropie de los sentidos de las prácticas sociales y le sean comprensibles.

En suma, que la disciplina no signifique la subordinación de la voluntad de los niños a la del adulto y que, en este sentido, instruir en las normas sociales se convierta en un proceso negociado de complejidad creciente en el que el niño forme parte activa para dar sentido a las exigencias adultas. En este trabajo se subrayó al juego como un contexto facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, ello no significa que sea el único lugar para que dicho proceso ocurra. Los niños aprenden en diversas y variadas situaciones sociales y lo que hacen es poner en práctica la experiencia de estos contextos para probar los "límites de lo permisible" y apropiarse del sentido (ayudado por el adulto u otros niños) de las formas canónicas de la cultura. Cabría preguntarnos ¿qué hacen los niños con lo que nosotros les hacemos a ellos?

La disciplina escolar implica no sólo a los niños y su comportamiento así como las formas de transformarlo, sino las exigencias y expectativas de los adultos –padres de familia, docentes y directores de las escuelas- y se debiera comprometer sustancialmente a cada una de las partes para promover un trabajo comprensivo de éstos respecto de lo que para los niños significa aprender a convivir con otros y que, dicho aprendizaje no ocurre rápidamente y sin obstáculos. (Curwin & Mendler, 1988 y 1990). El trabajo dentro del aula en este estudio ha demostrado que para los niños las oposiciones adultas significan "poder", en este sentido "no" es un arma poderosa que es usada para limitar el comportamiento infantil y "no" puede enunciarse para desafiar el poder del adulto y de las reglas que para él carecen de sentido en la medida en que sean prohibitivas y no propositivas.

Esto último se encuentra íntimamente relacionado con el asunto de los poderes disciplinarios contrapuestos que no sólo generan confusión en los niños sino luchas de poder entre los adultos responsables de la socialización infantil: por ejemplo las expectativas de docentes vs. directores vs. padres de familia y que se traducen en oposición abierta de los niños hacia las condiciones de trabajo dentro del aula. (Mañan, 1982 Ortega, 1985 y Colín, 1999). Para el psicólogo, como para cualquier otro profesional responsable del trabajo con niños pequeños se vuelve crucial comprender cuáles son los estilos de autoridad ejercidos al interior de los contextos de práctica social infantil, así como cuáles son los sistemas de creencias y valoraciones que prevalecen en cada uno de ellos. En este sentido, la autora de esta investigación propone el trabajo comprensivo de la diversidad y no la pretensión de educar en la homogeneidad.

Lo anterior es un asunto que tiene implicaciones más allá de cómo los niños interpreten la disciplina proveniente de un adulto ajeno a su familia, es decir, no sólo basta que se disponga de dispositivos para corregir o modificar el comportamiento infantil; debe disponerse de estrategias que promuevan no sólo la reflexión participativa de los docentes y de los padres de familia, sino también de los directores y/o equipo técnico de las escuelas.

Es evidente que las prácticas de la escuela y de la familia no pueden ser homogéneas pero también lo es el hecho de que padres y maestros, así como directores y maestros, no debieran permanecer responsabilizándose unos a otros.

Como se ha subrayado en este escrito, el proceso de aprendizaje de normas sociales es mucho más complejo de lo que sugiere la propia literatura e implica un trabajo, siempre

comprensivo, de los agentes involucrados antes de realizar la toma de decisiones respecto a las estrategias de intervención.

Antes de finalizar se deben resaltar las limitaciones metodológicas del presente estudio. Una de ellas fue el no trabajar colaborativamente con los padres de familia y sólo centrar la atención en los niños dentro del aula lo que tuvo implicaciones que han sido discutidas líneas arriba. La realización de un trabajo reflexivo con las maestras requiere de la negociación de espacios no sólo físicos sino de tiempo; sin embargo, las condiciones de trabajo de los docentes (realizar doble jornada, realizar estudios universitarios simultáneamente, etc.) hacen que este tipo de estudios demanden mucha atención de ellos y que, no por falta de interés, no puedan participar por ejemplo en la observación y análisis conjunto de los videos tomados dentro del salón de clases.

El papel de la psicología dentro del ámbito escolar tiene como meta hacer un trabajo colaborativo con otros expertos en el desarrollo infantil, apunta a no sólo sumarse a un equipo multidisciplinario y realizar evaluaciones para calificar el progreso infantil dentro de las aulas sino que toda empresa psicológica, en el ambiente escolar, debe resaltar lo que el proceso enseñanza-aprendizaje implica para el desarrollo de los niños.

Se pretende que la investigación posibilite la generación de modelos y teorías que permitan comprender el fenómeno educativo así como la generación de epistemologías que permitan construir y validar tecnologías acordes a las necesidades específicas de la población con la que se trabaja.

Castañeda (1989) refiere las problemáticas referidas a la población, a los sistemas educativos, a la tecnología educativa y a la investigación educativa; sin embargo hace una reflexión que personalmente comparto y que se refiere a la especialización diversificada del psicólogo en áreas profesionales que "restringen la comprensión de los fenómenos reales, lo que se traduce en una visión monolítica de la realidad profesional" (p. 314).

El trabajo del psicólogo en la educación tendría que abarcar cuando menos las siguientes dimensiones: dimensión explicativa (generar conocimiento que provea de modelos y teorías explicativas para comprender el fenómeno educativo y a sus participantes); dimensión instrumental (diseñar y validar instrumentos de medición que apoyen de ser necesario a la dimensión explicativa); dimensión interventiva (aplicación de técnicas para optimar las prácticas educativas, en este caso referidas a la disciplina) y, prospectiva (futuros posibles del proceso educativo estudiado y de la investigación educativa). De esta forma el papel del psicólogo no podría ser exclusivamente de investigador sino que se constituiría en co-participante de los procesos de transformación en el aula. (cfr. Castañeda, op. cit.).

No debe perderse de vista que las prácticas sociales, de las que el niño y los adultos participan, son la síntesis de una compleja herencia histórica, social e institucional de la que la psicología no es la excepción y que sus teorías para explicar al mundo y al desarrollo infantil, en particular, no pueden permanecer ajenas a las transformaciones sociales.

REFERENCIAS

- Allen, S.A. (1981). A study to determinate the effectiveness of a positive approach to discipline system for classroom management. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ED. 203. 490). En: Cotton, K. (2000). *Schoolwide and classroom discipline. Northwest Regional Educational Laboratory. www.nwrel.org*. pp. 1-29.
- Apple, M. W. & King, N. (1977). What do schools teach? *Curriculum inquiry*. 6(4). pp. 341-358
- Ariés, Ph. (1998). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. México: Taurus. cap. V segunda parte.
- Alves, B. (1989). La disciplina en el universo escolar. Investigación-Taller. *Punto 21*. 50. 46-50
- Bárcena, M.C. (1982). *La educación preescolar como institución socializadora: institución y práctica pedagógica*. Tesis de Maestría. México: CINVESTAV DIE. IPN. cap. 1
- Bluma, S; Shearer, M; Forman, A. & Hilliard, J, (1978). *Guía Portage de Educación Preescolar*. Wisconsin: Proyecto Portage.
- Bronfrenbrenner, U. (1988). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona:Paidós. cap. 2
- Bruner, J. & Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós. cap. 9
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza-Minor. cap. 3
- Castañeda, Y. M. (1989). Perfil de egreso deseable en la psicología educativa. En: Urbina, S. *El psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México:UNAM. p. 311-324.
- Corsaro, W. A. "Entering the child's world. Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. En: Green, J. & Wallat.1991. (Eds.) *Ethnography and language in educational settings*. New Jersey: Ablex Publishing, Corporation. Traducción: María del Carmen Zamora Soriano. 1997. México: UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.
- Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva antropología. Revista de ciencias sociales*. 42(12). 10-26.
- Colín, C.A. La historia familiar, la subjetividad y la escuela. En: Toiedo, H.M; Sosa, P.E; Aguilar. H.C. & Colín, C.A. (1999). *El traspasío escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós. pp. 134-181.
- Cotton, K. (2000). Schoolwide and classroom discipline. *Northwest Regional Educational Laboratory. www.nwrel.org*. pp. 1-29.

- Curwin, R.L., & Mendler, A.R. (1988). *Disciplina con Dignidad*. Madrid. Laia. cap. 2
- Curwin, R.L. & Mendler, A.R. (1990). *La disciplina en clase. Organización del centro y del aula*. Madrid: Laia. cap. 5
- Docking, J. (1992). The impact of control and management styles on young children in the early years of schooling. *Early Childhood Development and Care*. (8). 239-252.
- Dowd, T. & Tierney, J., (1992). *Teaching social skills to youth. A curriculum for child-care providers*. Nebraska: Boys Town Press.
- Downey, L. & Pickles, A. (1991). Expression of negative affect within disciplinary encounters: is there dyadic reciprocity? *Developmental Psychology*. 27 (4). 606-617.
- Duke, D. L. School organization, leadership and student behavior. En: Moles, C.O. (Ed.) (1989) *Strategies to reduce student misbehavior*. OERI. Washington. pp. 31-62
- Dunn, J. (1993). *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires: Nueva Visión. cap. 1
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo. cap. 4
- Emmer, E. T. & Aussiker, A. School and classroom discipline programs: How well do they work?. En: Moles, C.O. (Ed.).(1989). *Strategies to reduce student misbehavior*. OERI. Washington. pp. 105-142
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI. pp. 175-230
- Galvão, I. (1995). L'espace du mouvement: une analyse des conflits dans les interactions entre institutrice et élèves d'une école maternelle. *International Review of Education*. 41(1-2). 119-136.
- García, S. & Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI. cap. 1
- García, C. B. & Espriú, R. M. (1991). Validación de un programa de educación preescolar con orientación cognoscitiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 21(4). 115-147.
- Giddens, A. (1988). *Modernidad e identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península. cap. 2
- Gottfredson, D. C. Developing effective organizations to reduce school disorder. En: Moles, C.O. (Ed.).(1989). *Strategies to reduce student misbehavior*. OERI. Washington. pp. 87-104
- Greenwood, C. R.; Carta, J. J. & Hall, R. V.(1993). The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School Psychology Review*. 17(2). 258-275

- Guevara, N. G. (1999). *El sistema educativo mexicano*. Conferencia presentada en la Facultad de Psicología, UNAM. México
- Hammersly, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós. cap. 3
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1999). *La educación de los niños pequeños en acción. Manual para los profesionales de la educación infantil*. México: Trillas. pp. 13-27 y 61-93.
- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores al Servicio del Estado (1994). *Programa Integral Educativo*. México
- Jackson, Ph. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata. caps. 1 y 2
- Kaminski, R; Slentz, K; Buhl, M.; Hupp, L.; Seth, B.; Janko, S. & Ryan, S., (1996). *Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children. AEPS measurement for three to six years*. Bricker, D. (Ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing; Co. Vol. 3 y Vol. 4.
- Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill. cap. 23
- Lasley, T.J. & Wayson. W.W. (1992). Characteristics of schols with good discipline. *Educational Leadership*. 40(3). 28-31
- Lutz, F.W. Ethnography: the holistic approach to understanding schooling. En: En: Green, J. & Wallat. 1991. (Eds.) *Ethnography and language in educational settings*. New Jersey: Ablex Publishing, Corporation
- Mañan, A. (1982). Disciplinar o enseñar: ¿un dilema de la escuela? *Punto 21*. 43. 38-42.
- Mandlebaum, L.H.; Russell, S.C.; Drouse, J. & Gonter, M., (1993). Assertive Discipline: an effective classwide behavior management program. *Behavioral Disorders*. 8(4). 258-264.
- Ornelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Nacional Financiera, CIDE, Fondo de Cultura Económica. cap. 5
- Ortega, R. P. (1985). Actitudes y educación. *Anales de pedagogía* 3.203-212.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1991). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. En: Pianta, R.C. (1992). *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives*. San Francisco, California: Jossey-Base Inc., Publishers.
- Render, G.F.; Padilla. J.M. & Krank, H.M. (1989) What research really shows about assertive discipline. *Educational Leadership*. 46(6). 72-75.
- Rockwell; E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica. cap. 1
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós. caps. 2 y 7.

SEP (1992). *Lecturas de apoyo*. México

SEP (1992). *Programa de Educación Preescolar*. México

SEP. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México

Shön, D.A. (1991). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós. cap. 1

Stambak, M.; Barrière, M.; Maissonnet, R.; Rayna, S.; Bonica, L.; Musatti, T.; Verba, M. (1997). *Los bebés entre ellos. Descubrir, jugar, inventar juntos*. España. Paidós. cap. 2

Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1989). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós. cap.1

Tisak, M., & Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*. 55. 1030-1039.

Tisak, M. (1986). Children's conceptions of parental authority. *Child Development*. 57. 166-176.

Wallon, H. (1959). Discipline et troubles du caractère. *Enfance*. 3(4).

Wallon, H. (1983). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo. cap. 2 y 3

Watkins, C. & Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar*. Barcelona: Paidós. caps. 1 y 4

Woods, P. & Hammersly, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*. España: Madrid. cap. 5

Wayson W. W., & Lasley, T. J. (1994). Climates for excellence: schools that foster self-discipline. *Phi Delta Kappa*. 65(6). 419-421.

Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. cap. 7

ANEXO

ANEXO 1

AEPS

DESARROLLO SOCIAL

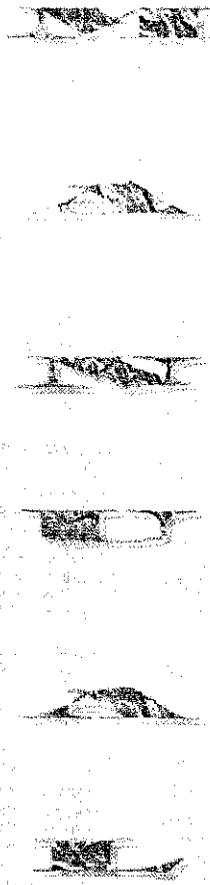
S = Puntaje	C = Notas cualitativas
2 = Conducta que se presenta de forma consistente	A = Se le provee ayuda
1 = Ejecución inconsistente	C = Conducta interrumpida
0 = No ocurre	M = Modificación/ adaptación

Nombre:	Periodo de prueba		Fecha de evaluación		Evaluador					
	/ /		/ /		/ /		/ /			
	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C
A Interacción con otros										
1 Juega con compañeros										
1.1 Responde a las necesidades de sus pares										
1.2 Establece y mantiene proximidad con pares										
1.3 Toma la iniciativa para saludar a pares familiares										
1.4 Responde a las iniciativas afectivas de los pares										
2 Inicia actividades cooperativas										
2.1 Se incorpora en actividades cooperativas										
2.2 Mantiene participación cooperativa con otros										
2.3 Comparte e intercambia objetos										
3 Resuelve conflictos seleccionando estrategias efectivas										
3.1 Negocia para resolver conflictos										
3.2 Usa estrategias para resolver conflictos										
3.3 Defiende posesiones y derechos										
B Interacción con el ambiente										
1 Satisface necesidades de forma socialmente apropiada										
1.1 Manifiesta necesidades físicas (enfermo, lastimado)										
1.2 Satisface necesidades físicas observables										
1.3 Satisface necesidades físicas como hambre, sed.										
2 Sigue reglas específicas fuera del salón de clases										
2.1 Pide permiso al adulto										
2.2 sigue las reglas establecidas										
C Conocimiento de sí mismo y de otros										
1 Comunica preferencias personales										
1.1 Inicia actividades preferidas										
1.2 Selecciona actividades y objetos										
2 Identifica información de sí mismo y los demás										
2.1 Conoce su dirección										

2.2 Conoce su número telefónico									
2.3 Sabe cuando es su cumpleaños									
2.4 Sabe los nombres completos de sus pares									
2.5 Sabe su nombre y edad									
2.6 Sabe a qué género pertenece y a cuál sus pares									
3 Identifica afectos y emociones									
3.1 Identifica afectos y emociones en otros									
3.2 Identifica afectos y emociones en sí mismo									

Para determinar el porcentaje de la evaluación divídalo entre el esperado y multiplíquelo por 100.				
RESULTADOS				
Fecha de evaluación				
Resultado obtenido				
Resultado posible	66	66	66	66
Puntuación				

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



**DE TRABAJO
EN EL DESARROLLO
DE HABILIDADES SOCIALES
CON NIÑOS PEQUEÑOS**

Marta del Carmen Zamora Soriano

Isabel O. Vega Pérez



4
Facultad
de Psicología

Manual de trabajo en habilidades sociales

PRESENTACIÓN

¿Por qué promover el desarrollo de habilidades sociales en niños pequeños?

Porque la convivencia entre los niños y de ellos con los adultos es importante para estimular el despliegue de su vida mental, afectiva y social. Que los niños puedan establecer relaciones satisfactorias con su medio promueve el desarrollo de su sentido de seguridad y auto-estima.

Los adultos como guías deben ser siempre comprensivos de los esfuerzos infantiles. Todos los que trabajamos con niños reconocemos lo desgastante que puede llegar a ser enfrentarnos a oposiciones frecuentes o berrinches, pero no podemos perder de vista que, incluso para los niños, la presencia de un pequeño que llora demasiado o que se opone constantemente a las iniciativas de juego puede ser también poco motivador.

Este manual está dedicado a todos aquellos profesionistas que trabajan con niños en edad preescolar cotidianamente, en sus páginas podrán encontrar sugerencias para promover opciones de comportamiento en los pequeños y, sobre todo, la posibilidad de vincularse activamente como adultos con los niños a fin de ser partícipes de las actividades de juego que aquí se presentan.

Las autoras sugieren **no etiquetar** el comportamiento infantil. Siempre trate de describir qué hace un niño, es decir, no use adjetivos calificativos para referirse al comportamiento, mejor enuncie exactamente qué elementos contiene dicho comportamiento (p. ej. "veo muchas crayones por el piso" en lugar de, eres un "desordenado"). **Recuerde**, el uso de etiquetas es lesivo para la sensibilidad de los niños pequeños, usted y sus niños no sienten o entienden los comentarios en el sentido en el usted, como adulto, los enuncia. Por ello, es necesario siempre tratar de ponerse desde la perspectiva de los niños y, de forma adicional, manifestarse en actitud abierta para tratar de acercarse a los niños que pueden resultar "difíciles".

Las estrategias a través del juego ofrecen varias ventajas, entre ellas poder atraer la atención de los pequeñitos, resultar en episodios divertidos, poder compenetrarnos con el mundo infantil y, quizá lo más importante, propiciar un aprendizaje significativo para cada uno de los niños en escena.

Este proceso conlleva el despliegue de habilidades de complejidad creciente. Lo anterior significa que el niño no es el único responsable de lo que ocurra con su desarrollo y, particularmente, con su comportamiento sino que los adultos y otros niños iguales o más competentes que conviven con él se convierten en agentes importantes del curso de su aprendizaje.

Al proveerle ayudas del exterior lo que se pretende es que progresivamente se apropie del sentido de lo que nosotros, como adultos, estamos acostumbrados a hacer. Que transite cada vez con mayor dominio de su cuerpo y de sus emociones de tal forma que se involucre casi sin dificultades en el medio que lo circunscribe. Ello implica necesariamente pensar en que, la relación entre el adulto y el niño se arraiga en la enseñanza y en el aprendizaje de prácticas sociales (comer solo; vestirse; controlar sus esfínteres; reconocerse a sí mismo y a otros; reconocer reglas referidas a su comportamiento; etc.).

El proceso enseñanza-aprendizaje ubica al adulto y al niño en una relación asimétrica (socio jerárquicamente hablando), es decir, el primero en tanto que miembro con experiencia guía el curso de aquello que el niño, como aprendiz, debe o tiene que saber hacer. Pero **recuerde**, no podemos subordinar la voluntad del niño a la del adulto.

La guía del adulto contempla que las ayudas ofrecidas deban considerar cuál es el potencial de aprendizaje del pequeño. Esto significa, por una parte, no olvidar ser comprensivo del desarrollo de los niños y que el dominio del control infantil de su propio cuerpo es una conquista lenta y llena de dificultades. Por otra parte, el lenguaje que usamos cotidianamente como adultos no puede esperarse sea comprendido en el mismo sentido con el que nosotros designamos a los objetos y a las situaciones puesto que el desarrollo cognoscitivo de los niños se halla en un proceso de transformación y ajuste.

En este sentido, dichas ayudas deben graduarse lo que significa que en el momento inicial del proceso enseñanza-aprendizaje el niño requiere de la presencia adulta constantemente para resolver algún problema. Progresivamente los niños hacen uso de la experiencia provista en los encuentros preliminares con el adulto. Así, lo que se hace es otorgarle un pródigo arsenal de herramientas con las cuales enfrentar y resolver las exigencias del mundo social. Al prescindir paulatinamente de la ayuda adulta lo que se produce una transferencia en las responsabilidades. Sólo cuando resuelve de forma autónoma las situaciones, al poner en práctica su experiencia, puede decirse que ha aprendido.

Las exigencias del medio social son diferentes en virtud de las expectativas que se tienen del comportamiento infantil y de aquello que pueda llegar a considerarse como correcto. Particularmente, la escuela supone (además de la educación académica o científica) el aprendizaje de la convivencia con otros niños y con otros adultos diferentes a los de su hogar. Para los niños pequeños este aprendizaje implica situaciones conflictivas puesto que, el control de sus impulsos

se convierte en una exigencia que lo atañe no sólo a él sino a las relaciones que intenta establecer con los demás. Esta particularidad de la relación entre adultos y niños se ha circunscrito dentro de un proceso que se denomina disciplina escolar.

La intención de este manual es ubicar al lector en un lugar donde más que pensarse en disciplinar (controlar a los niños) se piense en promover el desarrollo de habilidades sociales que le permitan convivir con sus iguales a través de formas de conducirse que le faciliten su experiencia cotidiana dentro del salón de clases.

Como estrategia para formar parte de las actividades infantiles, sugerimos el juego como una experiencia privilegiada para el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula, es decir, que se propongan actividades de su interés puesto que ello fomenta, en buena medida, el que se provea de ayudas y de situaciones divertidas en las que negociemos con los pequeños las posibilidades de acción dentro del salón de clases.

La apuesta es por un proceso de negociación de reglas que no implique tiranizar la relación con los niños o viceversa. Se trata, por lo tanto, en pensar más que en disciplinar en co-responsabilizar a los niños de sus propios logros en la convivencia con los demás.

Este texto surge como producto de una experiencia de investigación aplicada en una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE y se explicitan sugerencias prácticas que, se espera, posibiliten encuentros productivos entre los adultos encargados del cuidado y atención a niños pequeños. Dichas sugerencias están encaminadas a promover un clima cordial y no desgastante entre el adulto y el niño.

Una guía inicial para el uso de este manual

Los lectores interesados en este manual de trabajo podrán preguntarse por qué se recomiendan particularmente actividades que estimulen el desarrollo de habilidades tales como:

- ✓ jugar con compañeros;
- ✓ iniciar actividades cooperativas;
- ✓ resolver conflictos seleccionando estrategias efectivas,
- ✓ relacionarse con el ambiente;
- ✓ conocimiento de sí mismo y de otros,
- ✓ identificar información de sí mismo y de otros; así como,
- ✓ identificar afectos y emociones en otros y en sí mismo.

El trabajo diario con niños pequeños implica el surgimiento de situaciones que en ocasiones derivan en conflictos. **Recuerde**, para los niños que de forma reciente se incorporan a la educación inicial o cuando cambian de grupo y se enfrentan a nuevos compañeros o adultos, la novedad de la situación puede ocasionar turbulencias en su comportamiento y desorganizarlo temporalmente. Así, se manifiesta en continua oposición al adulto, se mueve de un lugar a otro y sus intentos de relacionarse con los otros niños, o con usted mismo, no pueden tener los efectos esperados.

Sugerimos trabajar en el desarrollo de las habilidades previamente citadas dado que consideran las posibles relaciones que los niños pueden llegar a establecer con los adultos y con sus pares. Su comportamiento siempre está sujeto a la reacción y guía de estas personas significativas en el ambiente escolar. Fuera de su casa el niño es introducido a otras reglas de convivencia.

Las respuestas infantiles que implican sonrisas casi inevitablemente obtienen respuestas adultas con sonrisas o comentarios amables; en cambio, las respuestas con llanto, irritabilidad u oposición en ocasiones obtienen respuestas que pueden llegar a ser desgastantes para todos los implicados. La intención de esta propuesta de trabajo puede proveerle de encuentros enriquecedores con los niños pequeños.

Si ha detectado que entre sus niños existen muchas fricciones (con golpes, mordidas, etc.) o jalones por los materiales o la atención de usted, le invitamos a que introduzca dentro de su rutina diaria las actividades pensadas para el despliegue del juego con compañeros, así como la de iniciar actividades cooperativas y la resolución de conflictos haciendo uso de estrategias efectivas.

Lo que sin duda disminuirá la probabilidad de aparición de comportamientos indeseables o indisciplinados.

En ocasiones, para algunos niños la manifestación de comportamientos de oposición a las sugerencias de trabajo o las peticiones de los demás compañeros pueden ser mejor comprendidas si tratamos de ubicarnos desde la perspectiva de los niños.

Un intento por acercarnos a los niños para reflexionar respecto a las razones que pudieron haber desencadenado dicho comportamiento puede permitirnos seleccionar las mejores alternativas para intentar resolver situaciones difíciles con los pequeñitos. Así, le sugerimos prestar mucha atención a los argumentos que los niños hagan en relación a los "incidentes". Escucharlos con atención facilita la comprensión y la toma conjunta de posibles soluciones.

De ahí que se enfatice no sólo que el niño juegue con otros, sino que en la medida de lo posible se provea de situaciones que permitan que los niños aprendan también a trabajar colaborativamente, que manifiesten sus sentimientos y reconozcan los de quienes les rodean en climas que sean respetuosos de su emergente concepción del mundo.

En las siguientes páginas le invitaremos a que sea partícipe de las actividades; usted junto con los niños vivenciará aun más cosas acerca de la forma en como ellos aprenden, sienten, negocian, se auto-conciben y significan el mundo que nosotros hemos construido.

La experiencia con niños pequeños demuestra la importancia que para ellos adquiere el formar parte de las actividades de otros niños: ser admitido en los juegos en el patio de recreo; poder participar en el pastel del cumpleaños de algún niño; sentarse con los niños preferidos en las mismas mesitas de trabajo; etc.

A cada pequeño la convivencia con los demás le provee de una diversidad de experiencias en las que no siempre puede hacer lo que él quiera puesto que, se enfrenta a otros que también desean hacer lo que ellos quieran y no tener la menor intención de realizar con el otro alguna actividad conjunta, o bien, pretenden hacer uso de un juguete al mismo tiempo que otro niño. En estas circunstancias son casi inevitables las fricciones entre los niños y ello puede convertirse en un aspecto digno de resaltar puesto que implica poner a funcionar las reglas que dentro del salón de clases operan.

Como repaso de esas reglas podríamos intentar no sólo recitarlas para los niños sino ponerlas en práctica mediante actividades entretenidas para ellos sin que nadie resulte regañado.

Pensemos de forma conjunta cómo podría usted lograr en forma práctica que los niños participen activamente en la elaboración y mantenimiento de las reglas al interior del salón de clases.

Es claro que no sería conveniente el intentar solamente que los niños las reciten, pues ello sería improductivo sobretodo si pensamos en niños pequeños. Lo que resulta provechoso es poner en acción a los niños y esto lo implica a usted ineludiblemente.

Lo más importante es no inquietarse o molestarse con las negativas de algunos de los niños. **Recuerde**, no se trata de imponer los puntos de vista de nosotros como adultos, sino que se trata de establecer contratos negociados con los pequeños; lo anterior lleva al establecimiento de una convivencia que no resulte enfadosa para nadie.

En la medida en que los niños aprendan a relacionarse cordialmente entre ellos y que usted provea ayudas comprensivas y dentro de un ambiente de juego estará en posibilidad de prevenir problemas de disciplina dentro de su salón de clase.

Si ya los presenta quizá convenga intentar hacer algunas transformaciones en cuanto a las reglas dentro del salón de clases. Innovar actividades divertidas para los niños puede ser un momento ideal para intentarlo.

Le invitamos a leer con atención las siguientes páginas. Sólo necesita disposición para involucrarse de lleno en el juego con sus niños.

Hacia el establecimiento de las metas

Pensar en las metas que persiga la actividad significa tener claridad de la intención de lo que deseamos enseñarles a los niños. Sugerimos tener en cuenta que no para todos ellos resulta fácil poder compartir objetos, o incluso, a sus amigos; en este sentido, no basta sólo la buena voluntad del adulto sino que tiene que ubicarse con claridad la naturaleza de las relaciones que los niños establecen con los demás.

Para lograr esto no es suficiente enunciar que se trata de un niño que "se aísla" puesto que, ello sólo es una etiquetación del comportamiento infantil y no describe qué es lo que el niño hace: jugar solo, no platicar con los demás niños, preferir sentarse en un sitio alejado físicamente de los niños, etc.

Podemos identificar lo opuesto a este comportamiento y resaltarlo: recoge cosas que se le caen a la maestra; responde a las preguntas de la maestra; se acerca a preguntar a la maestra, etc. Esto quiere decir que el adulto se convierte en guía del aprendizaje de los niños cuando es sensible a sus cualidades más que a lo que pudiera parecer un "defecto", un "comportamiento inadecuado", o aquello que el niño "no hace" o "no hace bien".

Las metas

Las metas están diseñadas para orientar el esfuerzo del cuidador y de las actividades que de acuerdo a sus intereses específicos desee poner en marcha.

A continuación le proponemos algunas posibles metas que puede intentar poner en práctica con sus pequeños. Tienen la intención de trabajarse en forma sucesiva; sin embargo, puede accederse a ellas de forma opcional. Mediante un registro de lápiz y cuaderno puede anotar lo que observa a lo largo de la semana para cada uno de los niños y tomar la decisión respecto a la actividad que será seleccionada.

Recuerde, es importante que haga registros para tomar la decisión respecto al tipo de actividades que se pretenden estimular, pero también es importante que pueda hacer este mismo tipo de registros una vez que usted ha dado inicio a las actividades a fin de que pueda llevar un control minucioso de los comportamientos infantiles y los posibles cambios en las relaciones entre los niños así como las de ellos y usted.

En la tabla 1 se presenta un ejemplo del tipo de registro que puede llevar y que no le toma sino unos cuantos minutos al ocurrir algún acontecimiento importante con los pequeños. Si usted registra de forma cotidiana tanto lo que no se logró (de acuerdo a las reglas dentro del salón de clases) como aquello que el niño hace de forma aproximada a lo esperado, le será más fácil poder tomar una decisión en relación las actividades de juego que puede iniciar con sus niños.

Tabla 1
Sistema de registro para los niños

Lunes		Martes		Miércoles	
Patio de recreo: Lalito no accedió a prestarle su pelota a Juanito	Salón de clases: Lalito le pegó a Carlos porque éste le quiso arrebatarse su material preferido	Salón de clases: al salir al recreo Lalito no quiso respetar su lugar dentro de la fila porque prefería estar con uno de los niños en lugar del sitio que se le había asignado	Sala de cantos y juegos: Lalito no quiso participar en la actividad y se la pasó jalando los adornos del salón	Salón de clases: En el curso de una actividad libre Lalito se mostró cordial con sus compañeros ya que les prestaba material, pedía el material prestado.	En el salón de clases dio información de forma correcta respecto al tema que se veía pero no esperó su turno para poder participar

Debemos enfatizar el hecho de que la estimulación de las habilidades aquí sugeridas deriva en la regulación del comportamiento infantil y es por ello que, las actividades se presentan en forma interdependiente, es decir, los objetivos y metas concurrentes¹ están relacionadas entre sí. No son mutuamente excluyentes; sin embargo, están pensadas de forma tal que usted pueda tomar la decisión de cuáles podrían trabajarse particularmente.

A continuación presentamos de forma resumida tanto las metas como sus objetivos (que el lector identificará con las partes enumeradas en el texto). Es importante aclararle que estas metas y objetivos pueden ser libremente seleccionados por usted de acuerdo a las características del comportamiento que haya observado en los niños de su salón de clases.

En las siguientes páginas se describe la intención de cada meta así como de las actividades de juego que pueden implementarse para ayudar a sus niños a estimular habilidades sociales que prevengan la aparición de conductas indeseables dentro del salón de clases.

Por favor, no pierda de vista que puede seleccionar metas y actividades en el orden que usted prefiera. De hecho, todas las actividades están en posibilidad de ser intercambiadas entre sí para facilitar el alcance de buenos resultados en poco tiempo.

¹ Las metas concurrentes identifican otros objetivos que pueden alcanzarse al incluirlos dentro de las rutinas de actividades grupales. Por ejemplo, habilidades de juego; participación; comunicación mediante palabras, frases y enunciados, etc.

Meta Juega con compañeros

- 1.1 Otorga respuesta a sus pares en situaciones de apuro o necesidades
- 1.2 Establece y mantiene proximidad con los pares
- 1.3 Saluda a pares familiares
- 1.4 Responde a las necesidades afectivas de los pares

Meta Inicia actividades cooperativas

- 2.1 Disfruta con otros de las actividades cooperativas
- 2.2 Mantiene participación cooperativa con otros
- 2.3 Comparte o intercambia objetos

Meta Resuelve conflictos seleccionando una estrategia efectiva

- 3.1 Negocia para resolver conflictos
- 3.2 Usa estrategias simples para resolver conflictos
- 3.3 Reclama y defiende posesiones

Meta Relacionarse con el ambiente

- 1.1 Satisface necesidades físicas cuando está incómodo, enfermo, lastimado o cansado.
- 1.2 Satisface necesidades físicas como hambre o sed

Meta Conocimiento de sí mismo y de otros

- 1.1 Comunica sus preferencias y sus no-preferencias personales
- 1.2 Inicia actividades preferidas
- 1.3 Selecciona actividades y objetos

Meta Identifica información de sí-mismo y de otros

- 2.1 Sabe cuándo es su cumpleaños
- 2.2 Los nombres de sus hermanos y de sus padres
- 2.3 Conoce su género y el de otros (¿eres niño o niña?)
- 2.4 Sabe su nombre completo y su edad

Meta identifica las emociones de otros y de sí mismo

- 3.1 Identifica con exactitud las emociones de otros
- 3.2 identifica con exactitud las propias emociones

Jugar con compañeros

Objetivos

- 1.1 Otorga respuesta a sus pares en situaciones de apuro o necesidades
- 1.2 Establece y mantiene proximidad con los pares
- 1.3 Saluda a pares familiares
- 1.4 Responde a las necesidades afectivas de los pares

Metas concurrentes

Habilidades de juego

Participación

Comunicación mediante palabras, frases y enunciados.

Rutinas Diarias

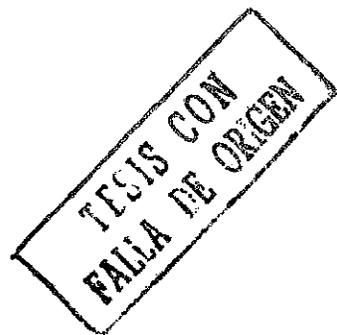
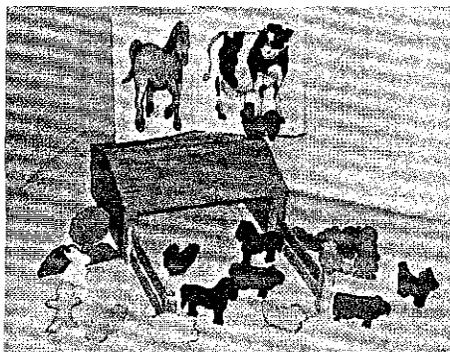
Los eventos diarios pueden proveer oportunidades a los niños para relacionarse y responder a sus pares incluyendo lo siguiente:

- Llegada y salida
 - Actividades dentro de la escuela
 - Tiempo de juego no estructurado
 - Cambios de actividades
-
- ✓ Cualquier actividad en la cual un niño esté sentado frente a la mesa o se encuentre trabajando con otros niños que sea arreglada de forma tal que el niño tenga contacto visual e interactúe con otros niños. Los pequeños al tener contacto facial con otros o bien al sentarse cerca de otros (y que es contrario a estar de frente a espacios vacíos, sentarse solo, o sentarse cerca de un adulto) se animan a sostener los contactos sociales. Los niños que tienen deficiencias físicas pueden sentarse conjuntamente con sus pares (con equipamiento adaptativo si es necesario).
 - ✓ En el salón de clases, considerar la proporción adulto/niño y si el número o proximidad de los adultos está influenciando la frecuencia o tipos de contactos entre niños. Considere que en ocasiones el "habla adulta" así como del número de relaciones adulto-niño que ocurren limitan los intercambios sociales entre pares.
 - ✓ Arreglar que los niños participen en grupos pequeños en actividades con pares cuyas habilidades sociales estén poco desarrolladas. Cuando se agrupe a los niños, considere las preferencias individuales de los pares y haga intentos de agrupar a los niños que haya observado se lleven bien.

- ✓ Cuando se incluya a niños con severas discapacidades, haga un esfuerzo especial por agruparlos con niños quienes sean complacientes y los incluyan en sus actividades de juego.
- ✓ Proveer a los niños una cantidad inadecuada de materiales para la rutina y períodos de juego no-estructurado. Los niños necesitarán “negociar” con sus pares el uso de los materiales. Por ejemplo, provéales sólo un contenedor de pegamento en el espacio de arte o sirva bocadillos estilo familiar (i.e galletas en un plato; fruta en una fuente) para animar a los niños a pedir, a compartir y mantener proximidad durante las actividades.

PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

A continuación le sugerimos algunos ejemplos de actividades de juego que puede poner en práctica para estimular el juego con compañeros.



Los animales de la granja

Esta actividad puede ser introducida a través de la lectura de un libro acerca de los animales de la granja (p. ej. vacas, caballos, cerdos) y cantando alguna canción. Los materiales incluyen una granja de juguete, animales de granja en piezas pequeñas de plástico, madera o cartón (uno para cada niño), vallas, un estanque y un comedero.

Las oportunidades para los niños de establecer y mantener proximidad, saludarse y responder a las iniciativas afectivas son facilitadas en tanto que los niños mantienen contacto a través de los animales, en el estanque y con la comida.

Si el grupo tiene más de 4 niños, será necesario proveerles dos graneros para evitar conglomeraciones.

Tiempo (minutos)	Objetivo específico	Actividades	Material
5	Lograr la participación activa de los niños a través de la construcción conjunta de una historia.	Pedir a los pequeños información sobre animales de la granja y construir una historia relacionada con el tema.	Libro de cuentos con imágenes. Se sugiere uno empastado y de páginas gruesas, de cartón o plástico, para ser manipulado por niños pequeños.
50	Estimular la participación conjunta de pares y adulto a través del juego. Establecer reglas para la organización y mantenimiento de la actividad. Tales reglas pueden ser: recuerden que todos somos amigos y no se vale pegar, nos prestamos los materiales para poder jugar todos; cada uno de nosotros pide los materiales por favor y da las gracias.	Dar de comer y beber a los animales de la granja. Jugar una lotería de animales al finalizar la actividad de alimentar y dar de beber a los animales de la granja.	Una granja de plástico o de madera con diferentes animales para cada niño así como un comedero y un abrevadero. Un juego de lotería con animales y fichas.

El consultorio veterinario

Un consultorio veterinario es montado en el área de dramatización. Esto puede realizarse a través de la visita de un veterinario al salón de clases o a través de la lectura de lo que ocurre el consultorio de un veterinario. Las oportunidades para los intercambios sociales pueden incrementarse al permitirles a los niños

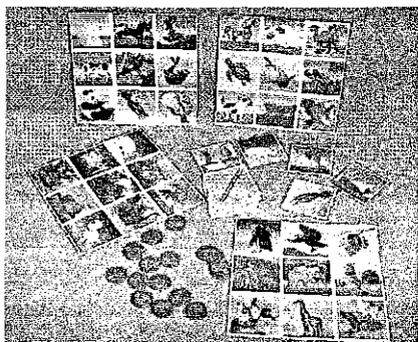
disfrazarse de gatos, perros y conejitos en vez de usar muñecos de peluche. Las orejas pueden ser construidas con papel y aseguradas con una tira de papel que se sujete en la cabeza de los niños, las colas pueden ser hechas también y los pelos pueden ser pintados en sus caras con maquillaje. El adulto incluye un carro pequeño para una ambulancia (requiriendo la cooperación de los niños para usarla), una camita, una bata blanca para el veterinario, una mesa y una silla para la recepcionista, vendas y algodón. Como los niños se ayudan unos a otros las oportunidades para relacionarse y practicar habilidades tales como ayudar a otros se fomentan.

Tiempo (minutos)	Objetivo específico	Actividades	Material
5	Lograr la participación activa de los niños a través de la construcción conjunta de una historia	Pedir a los pequeños información sobre animales domésticos lastimados y que son llevados al veterinario. Construir una historia relacionado con el tema	Libro de cuentos con imágenes. Se sugiere uno empastado y de páginas gruesas de cartón o plástico para ser manipulado por niños pequeños
30	<p>Establecer reglas para la organización y mantenimiento de la actividad. Dichas reglas pueden ser las siguientes: si queremos un material lo pedimos por favor; hablamos en lugar de gritarnos; todos somos amigos y no nos pegamos; si alguien se enoja avísenle a la maestra.</p> <p>Establecer y mantener proximidad física con los pares</p> <p>Propiciar respuestas de iniciativa afectiva entre los niños</p>	Asignar roles a los pequeños para ser el médico veterinario; la secretaria, la mascota enferma o lastimada y el dueño de ésta.	Una mesa, una bata, equipo médico de juguete, un teclado de computadora inservible.

Otras actividades sugeridas son:

- ❑ Permitirle al niño escoger a sus propios amigos para poder participar en un juego (puede ser una lotería, dominó, memorama, armado de rompecabezas, en fin todo aquello que implique el uso de reglas dentro de los juegos)
- ❑ Juegos con dos o tres niños durante 20 minutos en actividades cooperativas (se sugiere hacer uso de las señaladas anteriormente)
- ❑ Ayudar a compañeros de juego en situaciones de angustia (promover el reconocimiento de situaciones en las que ellos puedan reconocer estados afectivos personales y de otros. El lector interesado podrá encontrar más

actividades en detalle en la parte referida al reconocimiento de información de sí mismo y de otros, dentro de este mismo manual).



Lotería



Domino y Rompecabezas



Memorama

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Inicia actividades cooperativas

Objetivos

- 2.1 Se incorpora en actividades cooperativas
- 2.2 Mantiene participación cooperativa con otros
- 2.3 Comparte e intercambia objetos

Metas concurrentes

Recupera, atrapa, pateo y lanza la pelota

Participación

Juego

Interacciones socio-comunicativas

Comunicación mediante palabras, frases y enunciados

Rutinas diarias

Las situaciones cotidianas que provean oportunidades para los niños de iniciar actividades cooperativas incluyen lo siguiente:

- Actividades en el salón de clases
- Tiempo del refrigerio
- Tiempo de juego no-estructurado (en el salón o al aire libre)

Arreglos del ambiente

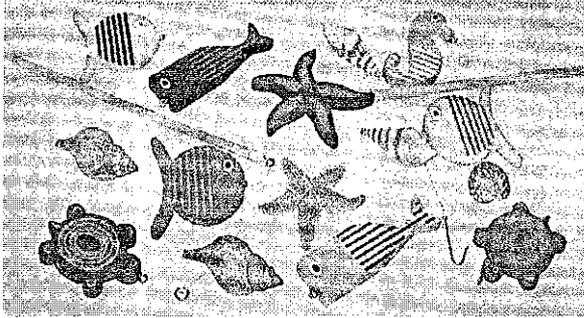
- ✓ Arreglar el salón de clases en áreas que incluyan expresión dramática. Proveer áreas pequeñas y bien definidas que permitan incrementar las relaciones entre los pequeños. La cooperación a menudo ocurre durante la preparación de los juegos mientras se hacen los planes, los roles se asignan, los intercambios de ideas de juego y los conflictos se negocian. Proveer de materiales que promuevan la cooperación.

- Materiales de ensamblado
- Carretillas de mano
- Pelotas
- Carritos
- Bloques de todos tamaños
- Cajas grandes
- Sube y baja
- Juegos con muchas piecitas, tales como granja y animales
- Accesorios para dramatización (e.g carrito para la ambulancia, una sábana grande para tienda de campaña)
- Juegos (de tablero o cartas)
- Títeres

- ✓ Puede organizarse cualquier actividad en la que un niño esté sentado frente a una mesa o esté jugando con otros. Se anima a que el niño esté en una posición en la que se mire de frente con otros niños. Lo anterior se opone a sentarlo con la cara hacia un lugar vacío, sentarlo solo o cerca de algún adulto. Es importante animar los contactos sociales entre los pequeños.
- ✓ Considere la proporción adulto/niño en el salón de clases y si el número o proximidad de los adultos esté influenciando la frecuencia o tipos de relaciones entre los niños. Tenga en cuenta que el número de relaciones adulto-niño sofoca los contactos sociales entre pares dado que usted puede, sin proponérselo, impedir que los niños intercambien comentarios entre ellos.
- ✓ Arreglar el espacio de tal forma que los niños participen en pequeños grupos con pares cuyas habilidades sociales estén débilmente desarrolladas. Cuando se agrupe a los niños considere las preferencias de los niños.
- ✓ Provea una cantidad inadecuada de materiales para una actividad dada. Los niños necesitarán "negociar" con los pares para conseguir materiales. Por ejemplo, provea sólo dos rodillos para cuatro niños; galletas en un solo plato, fruta en una sola fuente a fin de animar a los niños a pedir y a compartir el material durante la actividad. Los niños pueden encontrar fácil compartir si ellos saben que primero deben terminar su actividad y luego compartir. Usando la frase: "¿Puedo usarlo cuando tú lo hayas hecho?" usualmente tiene resultados positivos. El adulto debe proveer modelos con este tipo de lenguaje

PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

A continuación le presentamos algunos ejemplos de actividades que pueden permitir desarrollar la incorporación de los niños en actividades cooperativas.



¡Vamos a pescar!

En grupos pequeños los niños toman un paseo en bote y van a pescar. El bote puede ser construido con cajas largas. Las cañas de pescar son construidas con ramas y un pequeño imán en la punta (anzuelo). Los peces están contruidos con papel decorado y sujetados con clips. Esta actividad provee oportunidades para los niños de jugar cooperativamente mediante la pesca conjunta en botes, utilizar las cañas de forma conjunta (usando pocas cañas), compartiendo los peces que pesquen y negociando roles (ser el capitán del barco). También puede optar por un equipo de pesca de madera que venden en las casas comerciales de material de apoyo didáctico y el bote puede estar construido con dos sillas pequeñas de espaldas a otras dos sillas pequeñas. Recuerde, la imaginación es un poderoso elemento que puede aprovechar al trabajar con niños pequeños.

Esta actividad puede ser introducida a través de imaginar que el pequeño grupo de niños se encuentra a bordo de un bote, sentados en sus sillas se llevan 2 cañas de pescar y se dispone en el piso de suficientes peces, estrellas de mar y tortugas. A los niños se les da la instrucción de que sólo existen dos cañas y que tienen que compartirlas así como ayudar a sus compañeros si la pesca se vuelve difícil. Esta actividad posibilita oportunidades para jugar cooperativamente, de compartir materiales así como de promover la ayuda de los pares que se encuentren en dificultades (p. ej. no poder pescar o tener enredada su caña)

Tiempo (minutos)	Objetivo específico	Actividades	Material
5	Involucrar a otros en actividades cooperativas	Pedirle a algún niño seleccionado al azar que informe con cuáles niños le gustaría iniciar una actividad de juego	Ninguno
45	Presta e intercambia objetos	Un pequeño grupo de niños reman juntos en un bote. Al hacer uso de la imaginación las sillas organizadas dos de espaldas de otras dos hacen las veces del bote de pesca. Se disponen peces y otros animales marinos en cada uno de los lados del bote. Sólo existen dos cañas de pescar.	Peces, estrellas de mar, tortugas de madera y cañas de pescar con anzuelos. Sillas para cada uno de los participantes.

Agua Divertida

Este juego provee nuevos intercambios mediante la introducción de materiales novedosos para explorar en el agua.

El adulto presenta una batidora de huevos y una pequeña botella de jabón a los niños y les demuestra cómo usar la batidora y un poco de jabón para hacer bombas en el agua.

Lo anterior provee al niño la oportunidad de compartir materiales y jugar cooperativamente.

Lo que se promueve en los pequeños mediante la instrumentación de estas actividades es que ellos tengan la oportunidad de:

- Escoger a sus propios amigos
- Explicar reglas del juego o actividades a otros niños
- Jugar con cuatro o cinco niños en actividades cooperativas sin supervisión constante
- Jugar con dos o tres niños por 20 minutos en actividades cooperativas
- Tomar turnos con otros niños
- Seguir las reglas en grupos de juego dirigidas por un niño
- Esperar turnos
- Pedir permiso para usar juguetes con los que otros niños juegan
- Seguir las reglas de un juego en grupos de juego dirigidos por un adulto
- Seguir las reglas imitando las acciones de otros niños

Es importante que al poner en práctica las actividades lleve un registro semanal (como el sugerido en la guía inicial para el uso de este manual) de los avances y/o dificultades presentados por los niños.

Recuerde, para tomar la decisión respecto a las actividades que se seleccionarán, o reforzarán, es fundamental que usted trabaje en el registro de los comportamientos infantiles.

Resuelve conflictos seleccionando estrategias efectivas

- Objetivo 3.1 Negocia para resolver conflictos
- Objetivo 3.2 Usa estrategias para resolver conflictos
- Objetivo 3.3 Defiende posesiones y derechos

Metas concurrentes

Habilidades de juego
Participación
Resolución de problemas
Juego
Interacciones socio-comunicativas
Comunicación mediante palabras, frases y enunciados

Rutinas diarias

Los eventos que proveen oportunidades en los niños para resolver conflictos incluyen lo siguiente:

- Vestirse y desvestirse
- Hora de comer
- Llegada y despedida
- Rutinas escolares
- Hora de tomar el refrigerio
- Tiempos de juego no-estructurado (en interiores o al aire libre)
- Cambios de actividad
- Hora de aseo
- Hora de descanso

Se debe tratar de ser receptivo a las soluciones infantiles de los conflictos si esas soluciones no interfieren con las reglas establecidas.

Recuerde, en todo intento adulto por promover reglas de convivencia entre los niños y entre éstos y los adultos se debe siempre partir de los intereses de las dos partes de forma que no se trate de la subordinación de los niños a la voluntad de los adultos o viceversa.

Arreglos del ambiente

- ✓ Para los niños que participan en grupos pequeños pueden disponerse actividades con pares cuyas habilidades de negociación estén débilmente desarrolladas. Cuando se agrupe a los niños se deben considerar las preferencias personales de los niños y hacer intentos por que los niños que son compatibles queden agrupados. Esta disposición puede proveer a los niños de modelos efectivos para resolver conflictos y disminuir su frecuencia.
- ✓ Proveer un ambiente seguro donde los niños sepan que pueden contar con el adulto para que les ayude si son incapaces de resolver conflictos con sus pares. Es por esto que usted debe siempre mostrarse paciente y comprensivo con las necesidades de los niños.
- ✓ Para los niños pequeños aprender a compartir situaciones y materiales resulta potencialmente conflictivo, sobretodo cuando existen juguetes o materiales que pueden ser poderosamente llamativos y éstos han sido dispuestos en un número asimétrico (muchos niños y pocos materiales).
- ✓ De oportunidades de buscar alternativas de inicio no los haga luchar por los materiales de tal manera que se pelen o jaloneen. Usted haga la propuesta explícitamente de lo que cada uno pudiera hacer, es decir, sugiera roles específicos para los pequeños y permita la búsqueda de alternativas (hacer otra actividad o buscar otro compañero de juego).

PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

A continuación se presentan dos ejemplos de juegos que pueden ayudarle a estimular el que sus niños hagan uso de estrategias efectivas para solucionar conflictos.



Bañar a los bebés

Los niños bañan a los muñecos en tinas con agua. El adulto puede introducir la actividad con una plática acerca de cosas familiares para ellos (por ejemplo, alimentarse, consentir o asear a los pequeños). El número de recipientes para el agua puede estar limitado, así los niños tendrán que compartir (dos o tres niños por recipiente). No debe permitirse una conglomeración durante la actividad.

El adulto provee materiales tales como jabón, shampoo, esponjas, cepillos suaves, toalla, talco para bebé y ropa para muñecos. A cada niño se le permite que escoja un muñeco. Algunos conflictos pueden surgir al participar los niños en esta actividad. Pero usted debe modelar cómo resolver los posibles conflictos. Le sugiero invite diciendo: "a mí me gustaría que le prestaras el jabón a Carlitos"; "el bebé tiene frío porque todavía no se le ha podido secar con la toalla que tú tienes".

Ponga en práctica la nascente comprensión de los sentimientos de los otros que el pequeño posee. Obtendrá buenos resultados.

Los niños bañan a bebés de juguete en una tina pequeña. Se les proveen materiales tales como jabón, shampoo, esponja, cepillos, toallas, etc. Cada uno de los niños puede escoger a su bebé pero el uso de los materiales tiene que

negociarse y usted debe estar ahí para ayudarles. Tenga mucha paciencia y diviértase junto con ellos.

Tiempo (minutos)	Objetivo específico	Actividades	Material
50	<p>Lograr la participación activa de los niños a través de la negociación del inicio de la actividad lúdica.</p> <p>Establecer reglas para la organización y mantenimiento de la actividad. Dichas reglas pueden ser: compartir materiales; pedir por favor; prestar los materiales; mostrarse amables con los bebés; cuidar los materiales; si algún niño se enoja le avisamos a la maestra; todos somos amigos y no nos pegamos.</p>	<p>Que cada uno de los niños participantes seleccione el bebé al que bañarán en una tina conjunta. El adulto informa qué materiales existen para la limpieza de los bebés</p>	<p>Se sugiere usar un set de viaje para bebés que contiene: un jabón, un shampoo, loción para la tina, crema corporal y talco. Pañales y ropa de juguete para los bebés, un patito para la tina y una toalla.</p>

Jugar a la casita

Este juego de representación es divertido para los niños porque todos tienen la experiencia de qué es lo que pasa en casa. Los niños disfrutan de caracterizar nuevos roles (por ejemplo, la mamá, el papá) así como, cocinar, limpiar, y jugar dentro de su propia "casa".

La casa puede ser una de tipo comercial; una casita construida mediante una serie de cajas apiladas o simplemente un área destinada dentro del salón de clases.

Los accesorios incluyen artefactos en miniatura, mesa, sillas, copas, platos, comida, una cama con sábanas y almohada, prendas de vestir, etc.

El adulto puede limitar el número de materiales convenientes (por ejemplo, teléfono portátil; disfraces, sombreros o joyas) que estarán disponibles e introducir los diferentes roles que los niños puedan representar, proveyéndoles oportunidades para resolver conflictos mientras negocian para los diferentes materiales y roles.

Tiempo (minutos)	Objetivo específico	Actividades	Material
55	Negociar para resolver conflictos Usa estrategias simples para resolver conflictos Defiende posesiones	Los niños son integrados a la actividad mediante una invitación explícita para jugar a la casita. El adulto intermedia en los posibles conflictos que puedan surgir durante el juego además de que se involucra por completo en el curso de la actividad de acuerdo al rol que le asignen los niños en escena	Una mesita, sillas, alacena con trastercos y latas de juguete, un tocador, perfumeros, una camita, almohadas, muñecos, bolsos de mano, teléfono, espejo.

Finalmente, lo que se promueve con este tipo de actividades es que los niños:

- Pidan permiso para usar juguetes con los que otros juegan.

Recuerde, al finalizar cualquiera de las actividades sugeridas procure llevar en sus notas semanales los registros de los comportamientos de los niños durante la rutina diaria.

Relación con el ambiente

Las actividades que a continuación se describen tienen como finalidad que los niños puedan establecer relación con su entorno, de forma tal que la satisfacción de sus necesidades personales pueda ser promovida para los pequeños en compañía de la guía de los adultos.

Como en el caso de las actividades anteriores, se requiere de constancia y paciencia para cada uno de los pequeños logros de los niños.

Satisface necesidades físicas en formas socialmente apropiadas

Objetivo 1.1 Manifiesta necesidades físicas cuando se encuentra a disgusto, enfermo, lastimado o cansado

Objetivo 1.2 Satisface necesidades físicas observables

Objetivo 1.3 Satisface necesidades físicas como hambre o sed

Metas concurrentes

Ata cuerdas sostenedoras

Alterna los pies mientras camina o baja escaleras

Tomar alimentos

Higiene personal

Se viste y desviste

Sigue instrucciones de tres o más pasos relacionados que no son rutinarios

Resuelve problemas

Comunicación mediante palabras, frases y enunciados

Rutinas Diarias

Los eventos rutinarios que provean oportunidades naturales para los niños para satisfacer y manifestar necesidades físicas en forma socialmente apropiada incluyen lo siguiente:

- Llegada y despedida
- Hora de tomar los alimentos
- Actividades dentro de la escuela
- Tiempo de juego no estructurado
- Transición de las actividades
- Hora del refrigerio
- Hora del aseo
- Hora de descanso

Arreglos del ambiente

- ✓ Arreglar el espacio del salón de clases dentro de áreas de actividades que incluyan un área de descanso y un área de dramatización. El área de descanso debe ser acogedora y confortable, de ser posible alfombrada, con suaves almohadas donde uno o dos niños puedan relajarse o realizar actividades silenciosas. También puede hacer uso de tapetes de colores. En el área de dramatización, los niños representan satisfacer necesidades físicas a través del juego de roles (p. ej. preparar alimentos, ir a dormir, vestirse o desvestirse o curar heridas en el consultorio médico).
- ✓ Proveer espacios personales para los niños a fin de que puedan dejar sus objetos.
- ✓ Ocasionalmente dejar de proveer materiales necesarios dentro de la rutina de actividades (con los que los niños estén familiarizados). Por ejemplo, no tener comida disponible inmediatamente en la hora del refrigerio. "Olvide" recordarle a algún niño que ponga sus cosas en su lugar. "Olvide" recordarle que se lave sus manos después de la hora de su refrigerio. Observar cómo responden los niños ante esas situaciones. Proveer el menor nivel de asistencia necesaria para los niños al satisfacer sus necesidades, descontinúe esa estrategia si el niño llega a estar inquieto o frustrado.

PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

A continuación se presenta un ejemplo.

Haciendo bolitas de nuez

Los niños hacen bolitas de nuez para el recreo. Los materiales incluyen tazas con medidas, cucharas, espátulas, una fuente. Ingredientes: galletas marías molidas, nueces finamente picadas, leche nestlé, canela molida y azúcar. Las cantidades de los ingredientes pueden ser empleadas al gusto.

Los niños pueden ayudar a medir la mezcla, removerla en leche, verter la mezcla dentro de la fuente, hacer las bolitas, espolvorearlas con canela y revolverlas en azúcar. ¡Están listas para comerse y disfrutarlas!

Las oportunidades para satisfacer necesidades físicas son facilitadas cuando no se le dan bolitas a los niños hasta que ellos las pidan, colocar leche o agua en pequeñas jarras para que los niños puedan servirse por sí solos (o puedan requerir la ayuda de algún adulto) y que los niños se tengan que lavar las manos antes de comer. La supervisión cercana garantiza la seguridad durante las actividades de cocina.

Conocimiento de sí mismo y de otros

La parte sustancial de cualquier empresa de actividades que tenga como finalidad promover el desarrollo de habilidades sociales entre los niños y de los niños con los adultos es, sin duda, el hecho de que los pequeños logren reconocer información correspondiente a sí mismos, a su ambiente familiar y a los niños que forman parte de sus actividades cotidianas dentro del salón de clases.

Comunica sus preferencias personales y lo que no le gusta

Objetivo 1.1 Inicia actividades preferidas

Objetivo 1.2 Selecciona actividades y/o algunos objetos

Metas concurrentes

Come y bebe una diversidad de comidas usando apropiadamente los utensilios

Selecciona la ropa apropiada según el tiempo

Inicia y completa actividades completas de acuerdo a su edad

Demuestra comprensión de conceptos

Realiza preguntas apropiadas que requieren razonamiento

Juego

Demuestra habilidades aprendidas previamente

Usa palabras, frases y enunciados para informar, dirigir, preguntas y expresar anticipaciones, imaginación, afecto y emociones.

Inicia actividades cooperativas

Rutinas diarias

Las rutinas diarias proveen oportunidades naturales para los niños de comunicar sus preferencias y no-preferencias personales e incluyen lo siguiente:

- Vestirse
- Tomar alimentos
- Actividades escolares
- Refrigerio
- Tiempo de juego no-estructurado
- Hora de aseo
- Hora de descanso

Ejemplo: A Laurita le avisa su mamá: "Hay un pastel de chocolate en la cocina, pero yo no sé si alguien quiera pastel" Laurita dice, "Yo".

Ejemplo: Mientras leen un libro de animales, la maestra pregunta: "¿A quién le gustan los perros?" María no contesta así que ella le pregunta ¿te gustan los perros María? y María mueve su cabeza diciendo que no.

Arreglos del ambiente

- ✓ Tenga materiales disponibles que sean divertidos e interesantes para que los niños jueguen durante los períodos de juego no-estructurado. Arregle el espacio del salón de clases de forma que exista un espacio para la dramatización. Tan a menudo como sea posible, permita que los niños elijan actividades. Role los temas y los materiales de forma que resulten excitantes e interesantes para los niños.

Ejemplo: La maestra le muestra a Carlitos un bloque y un crayón y le pregunta: "Carlitos, ¿qué es lo que quieres hacer? ¿jugar con bloques o dibujar? Carlitos señala los bloques.

- ✓ Durante el refrigerio (cuando toman agua) junto con galletas. Introduzca nuevas comidas como las de temporada (piña, limones, naranjas).

Ejemplo: Beto gime después de chupar un limón "No me gusta"

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

Se presenta a continuación un ejemplo.



Fiesta de la Piñata

Las piñatas son fáciles de hacer y a menudo más divertidas al romperlas. Un balón grande es decorado con papel y pegado con engrudo (se pincha con tachuelas). Luego de pegar el papel se pone a secar por varios días y, entonces, se pinta y decora. Cuando la piñata es decorada se les ofrece a los niños la posibilidad de expresar sus preferencias (o también aquello que no les guste) al escoger el color que llevará la piñata y al decidir que llevará dentro la piñata.

Si lo prefiere, sencillamente puede comprar una ya elaborada y llenarla de dulces, juguetes pequeños, serpentinas, confeti.

Recuerde, tradicionalmente la piñata ofrece la oportunidad de aprender a esperar turnos y convivir con sus pares.

Identifica información de sí mismo y de otros

- Objetivo 2.1 Sabe cuándo es su cumpleaños
- Objetivo 2.2 Conoce los nombres completos de los otros niños
- Objetivo 2.3 Conoce su género y el de los otros
- Objetivo 2.4 Conoce su nombre y edad

Metas concurrentes

- Responde a secuencias verbales
- Relación socio-comunicativa
- Producción de palabras, frases y enunciados

Rutinas diarias

- Tiempo del refrigerio
- Actividades de juego no-estructurado
- Tiempo de transición de actividades

Arreglos del ambiente

- ✓ En los calendarios se pueden poner pasteles en lugar de números para destacar los días especiales. Los cumpleaños pueden ser fuente de inspiración para la decoración del salón de clases.
- ✓ Distribuir los nombres de los niños en los objetos personales, en la mesa mientras trabajan.
- ✓ Representar el juego del médico que provea la oportunidad de identificar información como: nombre, dirección, teléfono, edad, cumpleaños y género.
- ✓ Incluir fotografías de los niños y sus familias en el salón de clases. El niño mostrará sus fotografías a la clase (tal vez durante actividades grupales) y colocar sus fotografías en la sala. Los adultos le proveerán oportunidades de nombrar a sus familiares y a ellos mismos mostrando interés en sus fotografías y preguntándoles acerca de sus familias.
- ✓ Tener un teléfono con números legibles en el salón de clases. Realizar un tablero con números telefónicos a fin de que los niños los marquen e intenten hablar a su familia o a sus amigos.

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

Hagamos libros de nuestras familias

Los niños pueden hacer libros de ellos mismos y de sus familias ya sea pegando simplemente las fotografías o haciendo creaciones más elaboradas (cintas, papel, crayones, figuras pintadas con pinturas de agua, etc). El adulto puede incluir textos como Yo soy _____ y tengo _____ de edad. Mi papá se llama _____ y mi mamá _____. Mi papá trabaja en _____ y mi mamá en _____. Lo que más me gusta hacer con ellos es _____.



Oficina Postal

Los niños pueden escribir una carta (aproximación a la escritura; graffias) a través del adulto, es decir, pueden decirle a éste qué es lo que desean aparezca en el contenido de la carta. Se sugiere hacer una transcripción del texto del niño e insertarlas en un sobre y ponerles un sello postal (una carita). Los sobres pueden decorarse así como las cartas. Los niños deciden a quién escribirle una carta. En el sobre se debe poner su nombre completo así como el del destinatario.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Tiempo (minutos)	Objetivo específico	Actividades	Material
20	Comunica preferencias y no preferencias personales	En la primera parte de esta actividad se le sugiere a los niños elaborar una carta dirigida a alguna persona que ellos quieran mucho (papá, mamá o hermanos). El texto es escrito por el adulto y los niños a través de la carta envían un mensaje.	Hojas blancas de papel bond, lápices. Mesas y sillas.
30	Comunica preferencias y no preferencias personales Selecciona actividades u objetos	En la segunda parte de esta actividad, se le invita a cada uno de los niños a que decore su carta con los colores que el prefiera. Se sugiere hacer uso de una técnica de pintura digital, pueden poner su mano o bien hacer trazos con su dedos, etc. El adulto trabaja de forma individual con cada uno de los niños al tiempo que se posibilita platicar sobre un tema libremente seleccionado por ellos. Es conveniente preguntarle al niño respecto al lugar donde prefiere sentarse a trabajar y los colores con los cuales piensa decorar su carta. Cuando otros niños se acercan a observar lo que su compañero hace se les invita a no tocar el trabajo y a elogiar el producto de su esfuerzo.	Godetes, azúcar, pintura vegetal de diversos colores. Mesas y sillas.

Identifica afectos y emociones en otros y en sí mismo

Objetivo 3.1 Identifica afectos y emociones en otros

Objetivo 3.2 identifica sus propios afectos y emociones

Metas concurrentes

Usa palabras, frases y enunciados para informar, dirigir, hacer preguntas y expresar anticipaciones, imaginación, afecto y emociones

Usa verbos

Hace preguntas

Usa pronombres

Usa palabras descriptivas

Juega con pares

Rutinas diarias

Las rutinas diarias proveen oportunidades para los niños para identificar afecto/emociones en otros y en ellos mismos.

Tiempo del refrigerio

A la llegada y al marcharse

Tiempo de juego no-estructurado

Las educadoras y otros adultos (como psicólogos) facilitan la adquisición de esta meta mostrando sus afectos y emociones. A menudo como sea posible léale a los niños respecto a los afectos y emociones. Modele para ellos.

Arreglos del ambiente

- ✓ Disponer dentro del aula de un espacio para representación dramática a fin de que los niños tengan oportunidades de identificar diferentes afectos y emociones dentro del juego.
- ✓ Proveer de libros e historias (en cassette, por ejemplo) acerca de emociones o afectos.
- ✓ Disponer de fotografías con diferentes emociones dentro del salón de clases.

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

TFSIS CON FALLA DE ORIGEN

Limpiar la casita

Los niños usan esponjas, agua, toallas de papel y limpian la casita. El adulto puede proponer hablar acerca de cómo se sentirían sus familiares si ellos ayudasen a limpiar. A través de la actividad los niños pueden intercambiar materiales y se pueden proveer oportunidades para verbalizar afectos y emociones entre los adultos y los niños.

Esta actividad se introduce mediante la invitación explícita de hacer la limpieza de la casita que está dentro del aula. Los niños hacen uso de esponjas, agua, servilletas desechables, escobitas, recogedores de juguete.

Tiempo (minutos)	Objetivo específico	Actividades	Material
55	<p>Identifica afectos y emociones de sí mismo y en otros a través de la demostración de conductas</p> <p>Resuelve conflictos utilizando estrategias simples</p>	<p>A un pequeño grupo de niños se le sugiere dar inicio a una actividad en la que participen en la limpieza de la casita. Se les pide que imaginen cómo podría sentirse su mamá o su papá de que ellos ayudaran a limpiar en su casa. A cada uno de los pequeños se les distribuyeron materiales y se promueve que negocien los turnos para usarlos. El adulto promueve el respeto de las reglas de mantenimiento de la actividad así como el uso de elogios cuando los niños toman la iniciativa en hacer uso de las reglas.</p>	<p>Esponjas, toallas de papel desechables, escobas, así como recogedores de juguete.</p>

Recuerde, que con este tipo de actividades lo que se espera promover en los niños es que ellos puedan:

- Expresar sentimientos en palabras
- Hablar con niños y con otros adultos acerca de experiencias personales significativas
- Manifestar sentimientos en sí mismo: estar enojado, estar feliz, amar

- Mostrar comprensión de los sentimientos manifestando amor, enojo, tristeza, felicidad, etc.
- Confortar a los pares en apuros

Le sugerimos no olvidar la realización de los registros para cada día de la semana de los avances y dificultades del comportamiento infantil. No debe perder de vista que entre más estimulante y entretenido sea el ambiente para los niños la convivencia social se ve altamente favorecida. Especialmente sea tolerante con los niños que no progresan tan rápido como usted quisiera, no olvide que están en proceso de aprender las demandas del medio y para ellos este aprendizaje no es siempre sencillo.

Unas palabras finales

En cada uno de los esfuerzos de los niños no tenga la esperanza de lograr cambios inmediatos; **recuerde siempre**, como proceso necesita constancia y ante todo paciencia. Para los niños todo avance implica retrocesos, no se desanime. Las turbulencias en el comportamiento son al principio inevitables puesto que, toda transformación del ambiente o del curso de las actividades dentro del aula puede desorganizar temporalmente el comportamiento del niño.

Dedíquese espacios para poder platicar con los niños, saber qué les gusta, cuáles son sus actividades preferidas, pero también déjeles muy claro qué es lo que usted espera del comportamiento de ellos. Las actividades que le he sugerido a lo largo de estas líneas pueden facilitar el establecimiento de relaciones cordiales y no desgastantes con los niños que tienden a oponer más resistencia. Al hacerlo también podremos prevenir situaciones no deseadas dentro del salón de clases. Si éstas ya existen podemos disminuir su intensidad, duración y frecuencia.

Recuerde, no intente imponer su voluntad, le sugiero indague qué puede ser lo causante de la negativa infantil y proponga otras posibilidades de acción.

Junto con sus niños usted también puede aprender mucho y beneficiarse de una relación gratificante. Los mejores momentos para promover un aprendizaje significativo resultan ser los que en la memoria infantil han sido divertidos y afectuosos.

En las siguientes páginas le presentamos literatura que puede enriquecer su práctica diaria dentro de sus salón de clases.

Bibliografía consultada

Dowd, T. & Tierney, J., (1992). *Teaching social skills to youth. A curriculum for child-care providers*. Nebraska: Boys Town Press.

Dunn, J. (1993). *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires: Nueva Visión. cap. 1

Galvão, I. (1995). L'espace du mouvement: une analyse des conflits dans les interactions entre institutrice et élèves d'une école maternelle. *International Review of Education*. 41(1-2). 119-136.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1999). *La educación de los niños pequeños en acción. Manual para los profesionales de la educación infantil*. México: Trillas.

Kaminski, R; Slentz, K; Buhl, M.; Hupp, L.; Seth, B.; Janko, S. & Ryan, S., (1996). *Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children. AEPS measurement for three to six years*. Bricker, D. (Ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, Co. Vol. 3 y Vol. 4.

Bibliografía recomendada

- Bettelheim, B. (1993). *No hay padres perfectos*. México: Grijalbo.
- Faber, A. & Mazlish, E. (1995). *Cómo hablar para que los niños escuchen y cómo escuchar para que los niños hablen*. México: Edivisión
- Gray, L. (1989). *Disciplina sin tiranía*. Barcelona: Paidós
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1999). *La educación de los niños pequeños en acción. Manual para los profesionales de la educación infantil*. México: Trillas.
- Walker, J. E. & Shea, T. M. (1999). *Manejo conductual*. México: El Manual Moderno
- Wielkiewicz, R. (1999). *Manejo conductual en las escuelas*. México: Limusa. Grupo Noriega Editores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO GALE
DE LA BIBLIOTECA