



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

Tesis:

“Programa educativo para desarrollar habilidades promotoras del buen trato en niños y niñas preescolares”.

Presenta:

Angélica Sánchez Sánchez

TESIS DE LICENCIATURA

Directora:

Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle

Revisora:

Mtra. María Isabel Martínez Torres

México, D. F.

Febrero, 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, **Margarita Sánchez Cruz:**

Por su fuerza de voluntad, sus ideas y sueños, que impulsaron mis propios anhelos de superación y plenitud. Por la confianza que ha depositado en mí en todo momento.

A mi padre, **Antonio Sánchez Hilario:**

Por su fuerza y trabajo constantes enfocados a sacar adelante a los(as) suyos, por su sentido del humor y sentimientos. Por la fe que ha puesto en mí y en mis objetivos.

A mi madre y a mi padre un abrazo de absoluto agradecimiento y afecto. No sé cómo, pero de algún modo espero que estas palabras expresen todo lo que inscribo en mi ser; mi amor , mi admiración y respeto, por siempre GRACIAS.

A mi hermano **Marco Antonio Sánchez Sánchez:**

Por su compañía, atención y paciencia. Por aceptar mis múltiples intereses y apoyar las metas que persigo, gracias.

A la **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO:**

Con profundo afecto, por sus valores, su belleza natural y por ser una fuente inagotable de conocimiento y experiencia en todas sus áreas de estudio y de desarrollo.

A la **Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle:**

Por su compañía de siempre como asesora principal en este proyecto. Gracias por sus consejos y por compartir conmigo su experiencia en el ámbito educativo, pero sobre todo por la virtud de amar su trabajo y fomentar en mí el mismo compromiso con la psicología.

A la **Mtra. Isabel Martínez Torres:**

Por ser un gran ejemplo de actitud positiva ante la vida, por su aprecio y apoyo en las ideas que forjaron este trabajo.

Al cuerpo docente de la Facultad de Psicología mi más sincero agradecimiento por sus enseñanzas, en especial a cada integrante del sínodo por sus valiosos comentarios en la realización de mi tesis:

Lic. María Hortensia García Vigil.

Mtro. Fernando Fierro Luna

Dra. Irene Daniela Muria Vila

A la institución educativa y mis compañeras de trabajo por permitirme participar dentro de un lugar de infinito aprendizaje y formación. En especial a los niños y las niñas por sus sonrisas y aportaciones a esta investigación.

A mi familia por su apoyo, compañía y expresiones de afecto. A mis amigos y amigas por sus personalidades diversas, su amistad y disposición incondicional para escuchar y enriquecer mi vida profesional y personal.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN	6
MARCO TEÓRICO.....	10
DEL MAL TRATO AL BUEN TRATO	10
LA NECESIDAD DE EDUCAR PARA LA PAZ.....	23
LA COEDUCACIÓN COMO PROPUESTA PARA PROMOVER LAS RELACIONES DE BUEN TRATO.....	40
LOS(AS) RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN Y SU ROL COMO AGENTES SOCIALIZADORES.....	54
EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LOS(AS) PREESCOLARES	74
JUSTIFICACIÓN.....	105
METODOLOGÍA	108
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	119
RESULTADOS.....	161
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	197
CONCLUSIONES	205
REFERENCIAS	212
APÉNDICES.....	224

RESUMEN

Actualmente los niveles de violencia en México y en el mundo exigen estrategias de intervención que puedan generar cambios a largo plazo.

Bajo el propósito de educar para la vida y como agente de socialización, la escuela es un escenario clave para construir mejores prácticas de convivencia. Por ello y a partir de los planteamientos del Buen trato, la Educación para la Paz y la Perspectiva de Género, se diseñó e implementó el programa educativo “Construyendo el Buen trato”, cuyo objetivo fue desarrollar habilidades que promovieran relaciones más cordiales entre los(as) niños(as) preescolares, siendo ésta una etapa fundamental en el proceso de socialización (Dossier educativo, 2004).

Por medio de un diseño pre-prueba/post prueba, aunado a una serie de registros observacionales y evidencias, se siguió la evolución de diez niños(as), quienes participaron en una serie de actividades y prácticas cotidianas que incluyeron la colaboración de las familias.

Los resultados mostraron un incremento en la ejecución de las habilidades y destacaron la importancia de: 1) encaminar la educación hacia el desarrollo completo de la personalidad, 2) aprovechar la capacidad de las educadoras en la planeación e implementación de propuestas educativas y 3) promover el trabajo conjunto entre escuela y familia.

Palabras clave: Buen trato, Educación para la Paz y Educación preescolar.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la violencia es un tema cotidiano en el mundo. La preocupación internacional por sus causas y consecuencias; tanto para el bienestar de las personas como para el desarrollo de las sociedades y naciones, ha aumentado considerablemente (Secretaría de Salud, 2006; ONU, 2011).

Se siguen levantando barreras y exclusiones entre las personas no sólo en términos de armamento y guerras, sino también en situaciones cotidianas como las interacciones dentro de las aulas de clase (Secretaría de Salud, 2006; Muñoz, 2008; Sánchez, 2009; ONU, 2011).

En el caso específico de México, los resultados de varias encuestas muestran un incremento de diferentes formas de exclusión, intolerancia y violencia en las escuelas. Un alto porcentaje de los hombres y mujeres de nivel medio superior declaran haber sufrido abusos por parte de sus compañeros(as) a través de insultos, apodos o rechazo (Székely, 2008). Esta problemática no sólo se presenta a nivel medio superior sino también en las escuelas de educación básica, pues de acuerdo con los datos recolectados en 3,300 planteles de educación secundaria, del sector público y privado, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNE) reveló que diez entidades de la República Mexicana sufren niveles elevados de violencia escolar, según la percepción tanto de los(as) niños(as) como de los(as) docentes (Sánchez & Andrade, 2009). Incluso el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en su informe anual (2009, p. 5), señala que uno de los problemas más graves que afecta a los(as) niños(as) y adolescentes de México ha sido el aumento generalizado de la violencia, el crimen y la inseguridad en entornos como la comunidad, la familia y la escuela (UNICEF México, 2009).

En este último entorno, los malos tratos, las bromas pesadas o peleas entre niños(as) de edad escolar han dado origen a un fenómeno denominado por los nor-europeos como el “*bullying*”, en México conocido como *acoso escolar*, cuya manifestación de intimidación y violencia entre “iguales”, en el ambiente escolar, ha venido creciendo tanto a nivel internacional como nacional (SEP, 2009A; Reyes, 2009; Loredó, Perea & López, 2008).

El estudio de esta problemática enfatiza el rol de la educación como instrumento indispensable para progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Donde el papel de los profesionales de la educación es determinante para estructurar ambientes escolares que se distingan por la armonía, una sana convivencia y el óptimo desarrollo académico de sus integrantes (SEP, 2009).

Al respecto, el Presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) Luis González Placencia argumenta que:

“Es necesario proveer de una mayor cantidad de recursos en derechos humanos a la educación. Estamos ante la oportunidad de reflexionar sobre lo que pasa hoy en el salón de clases, en las escuelas, y en cómo hacemos para intervenir estas relaciones violentas que se están construyendo hacia las personas mayormente maltratadas, frente a la indiferencia de las(los) compañeras(os) y de las(os) maestras(os), de las madres y padres de familia que las dejan pasar, cuando no cuentan con los recursos para resolver ese tipo de problemas” (CDHDF, comunicación personal, 30 de agosto 2011).

Por su parte Cecilia Fierro Evans (2011), en su participación en el Encuentro Nacional: “Compartiendo estrategias de paz en la comunidad escolar”; realiza en el D.F. el 9 de mayo del

2011, señala que debe tenerse especial atención sobre las prácticas de intervención utilizadas para disminuir las relaciones violentas en los centros educativos, en sus palabras:

“La intervención de carácter restringido tiene una acción inmediata y rápida, pero tiene la enorme desventaja de que en la medida en que no resuelven las raíces profundas de los problemas que originan la violencia, no solamente son ineficaces después de cierto tiempo y contraproducentes sino que pueden incluso apuntalar una mayor violencia. Así lo muestra el estudio del INEE sobre la disciplina, violencia y consumo de sustancias, realizado en México, donde se planteaba que escuelas que tenían disciplina sumamente estricta o basada en métodos arbitrarios o inconsistentes, en un primer momento parecían contener la situación, pero pasado cierto tiempo la escalada de violencia y de confrontación con la autoridad era mucho mayor”

(Fierro, C., comunicación personal, 9 de mayo 2011).

De acuerdo con estas observaciones, el programa “Construyendo el buen trato” se enfocó a llevar a cabo una práctica clara, coherente y consistente de las habilidades promotoras del buen trato de modo que los(as) niños(as) pudieran desarrollarlas para empezar a fortalecer las relaciones de buen trato entre ellos(as). En otras palabras, se educó con el ejemplo y estableció un modelo de convivencia democrática en el que además de trabajar las prácticas de maltrato que ya se presentaban entre los(as) niños(as) se buscó generar cierta corresponsabilidad y compromiso hacia nuevas formas de relación para disminuir las conductas violentas y prevenir, a su vez, otras de mayor intensidad (Fierro, 2011; Aguilera, Muñoz & Moncada, 2007).

Con base en las propuestas teóricas del Buen trato y la Coeducación, se retomaron algunas de las competencias del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)

correspondientes a los campos formativos “Desarrollo personal y social” y “Lenguaje y comunicación”. Esto con la finalidad de construir un ambiente en el que se promoviera un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración; a través de un trato igualitario, equitativo y de respeto. En donde la equidad fue un elemento esencial para crear situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que pudieran coexistir actitudes y valores tradicionalmente considerados de mujeres y hombres, de modo que se potenciara el desarrollo de los(as) niños(as) partiendo de la realidad de dos sexos diferentes pero no enfrentados (Feminario de Alicante, 1987).

Además, se retomaron las alternativas de acción planteadas por la educación para la paz sobre la resolución no violenta de conflictos y el reconocimiento de la agresión como una forma positiva de autoafirmación de la personalidad. La intención de este programa no fue evitar el conflicto sino trabajar a partir de éste, descubriendo y reflexionando sobre sus causas y consecuencias para tomar decisiones que llevaran a soluciones creativas, fraternales y no violentas (Zurbano, 1999; Papadimitriou & Romo, 2005 A y B).

Ahora bien, dado que los primeros años de vida constituyen un periodo de intenso aprendizaje, en el que las experiencias sociales con los iguales y personas adultas pueden ser un factor clave, el programa “Construyendo el buen trato” se llevó a cabo en una escuela de nivel preescolar, atendiendo las prácticas educativas, que directa o indirectamente pudieran mostrar actitudes violentas ante los(as) niños(as), a fin de proporcionar modelos de comportamiento pro-sociales y de respeto (Dossier educativo, 2004; INMUJERES, 2005; Hernández, 2008).

De este modo los(as) alumnos(as) ejercitaron habilidades como: el reconocimiento, la empatía, la interacción igualitaria, la comunicación efectiva y la negociación; a través de actividades y prácticas cotidianas realizadas dentro de la sala y con sus familias, bajo un modelo de investigación cualitativa y un diseño pre-prueba/post-prueba.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

DEL MAL TRATO AL BUEN TRATO

En una ciudad como el D.F., con millones de habitantes, con la violencia estructural a cuestas; generada a partir de desigualdades sociales cada vez más lacerantes y la falta de compromiso por la justicia social, los conflictos de la vida cotidiana se tornan en violencia directa desafortunadamente con una frecuencia cada vez más alarmante (Papadimitriou & Romo, 2005a). No sólo los medios de comunicación sino también diferentes estudios que indagan los niveles de violencia, en México y todo el mundo, señalan un aumento en el consumo de sustancias tóxicas, la portación de armas, los robos, los asesinatos, las peleas, etc. (ONU Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, 2011; Muñoz, 2008; Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007).

Sobre la consternación que originan estas situaciones Alejandro Castro Santander, Coordinador General del Observatorio de la Convivencia Escolar (UCA, Argentina) (2009) señala:

“Si la violencia es el problema, entonces hace falta instalarla en el corazón de la pedagogía” (pp. 3).

Se precisa fomentar la cultura de la paz en los diferentes escenarios educativos a través de iniciativas integrales que incentiven la presencia de valores y principios, de conocimientos, habilidades y actitudes, efectivos y posibles educativos a fin de erradicar las relaciones de maltrato y contribuir al fortalecimiento de la seguridad física y emocional de las personas (Papadimitriou & Romo, 2005a). Al respecto Castro (2009) agrega:

“Hemos aceptado que la violencia es una conducta aprendida en distintos contextos, y la familia es uno de los más significativos, sobre todo en la primera infancia. Luego, la escuela como el otro gran ámbito de convivencia que reciben los(as) niño(as), también puede llevar a que en determinados climas escolares, las conductas agresivas se enseñen y se aprendan (...) La violencia puede entrar a la institución con sus actores –alumnos(as), docentes, familias, directivos(as) - y presentarse con particularidades que les son propias. El mismo contexto escolar está caracterizado por un tipo de interacción que, sobre todo en el ámbito del aula, muestra componentes de gran carga emotiva.” (pp. 1).

Ahora bien, es cierto que la violencia representa la cara de la convivencia que no se desea ver, y menos dentro de los hogares o escuelas, pero naturalizarla o negarla no es la solución, de esta manera sólo se logra que continúe desarrollándose (Castro, 2009).

Habría que entender que el maltrato y el buen trato son dos polos de un mismo eje, algo similar a lo que ocurre con la salud y la enfermedad. El maltrato, como la enfermedad, existe y hay que trabajar sobre sus causas y consecuencias, físicas y psicológicas, al mismo tiempo que se hace hincapié en el buen trato. Recuperando y construyendo a partir de los recursos personales, relacionales y sociales con la finalidad de prevenir formas de relación violentas (Sanz, 2004).

En este sentido, la prevención del maltrato consiste en fomentar las relaciones de buen trato como una forma de educar para la salud, hay que hacer énfasis en el buen trato así como en el qué hacer para tratarnos bien (Sanz, 2004). Habría que darle importancia a las relaciones dentro del proceso educativo, lo que implica por una parte, que se digan y escuchen las palabras, las experiencias, las emociones y las formas de percibir la realidad tanto de las niñas como de los niños. Y por otra parte, facilitar a los(as) docentes los apoyos necesarios para que puedan prestar una atención de calidad al alumnado, teniendo en mente que la mejor manera de trabajar y promover el cuidado y el buen trato, en los(as) niños(as), es partiendo del cuidado y buen trato para uno(a) mismo(a) (Hernández, G. 2008; Barraza, 2003).

EL ORIGEN DEL MALTRATO ENTRE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Las relaciones de malos tratos comúnmente se vinculan a lo visible, es decir, los golpes, las lesiones hacia otra persona, e incluso la muerte. Sin embargo, el maltrato es algo mucho más amplio, va más allá de lo que se puede ver e incide en diferentes relaciones, de todas las edades, entre los(as) hijos(as), las amistades, con la pareja, en lo social, etc. Es fundamental entender que el maltrato se produce en el *afuera* - lo que se ve- y en el *adentro* – lo que no se ve-. De acuerdo con Sanz (2004), el maltrato -al igual que el buen trato- se genera y desarrolla en tres niveles:

- A nivel social
- A nivel relacional
- A nivel interno (individual)

El maltrato en lo social.

Este nivel corresponde a lo que se podría llamar la *violencia estructural*. Las relaciones humanas se generan dentro de contextos socioculturales que tienen sus propios valores y diseñan formas de comportamiento que se consideran <<normalizadas>>. Estas forman parte del modelo social que se interioriza a lo largo del proceso de socialización y construcción de la identidad, situación que se expresa directamente a través de las formas de discriminación, la injusta división del trabajo y la riqueza y los abusos de poder en relación al sexo, la raza, la clase social, la edad, la capacidad u otras diferencias.

Una primera y básica discriminación entre los(as) seres humanos(as); generada por las sociedades patriarcales, es la discriminación que divide la realidad en función del género masculino y femenino, definiendo muchos de los valores y las características de la personalidad, impuestas desde el exterior, a veces por la fuerza y otras de forma sutil.

En estos ejemplos se propician relaciones de poder jerárquicas como parte del modelo de relaciones humanas, incorporándose y reproduciéndose de manera inconsciente dentro y fuera de cada persona. Cada uno(a), consciente o inconscientemente, aprende a mandar sobre otros(as), a obedecer, a perder sensibilidad frente al dolor ajeno, a valorar más lo racional que lo afectivo o a promover la competitividad.

No hay que perder de vista el peso de los valores de la estructura social que desde hace miles de años ha quedado incorporada de manera inconsciente, no sólo en los cuerpos –los cuerpos guardan memoria- sino también en los valores, mandatos o creencias sociales que conforman el inconsciente colectivo. Sin embargo, también hay que tomar en cuenta que la

familia y otros entornos pueden convertirse en modelos de relación; más equitativos, paritarios y cooperativos, dando paso al conocimiento de otras formas de interactuar y vincularse,

El maltrato en las relaciones.

Con la complicidad del silencio, las relaciones de poder y la reproducción de roles se plasman en las interacciones entre hombres y mujeres, logrando que la violencia forme parte de la vida cotidiana y afectando a todas las personas sin importar su nivel cultural ni económico.

Las personas que ejercen violencia tratan o intentan conseguir lo que desean de otra persona por diversos métodos ya sea “por las buenas”, generando lástima, culpa o enfado, o “por las malas” utilizando la violencia psicológica (insultos, depreciación, desvalorización) y/o la violencia física (golpes, heridas, muerte) que genera en la otra persona todo un cúmulo de sensaciones, emociones y sentimientos, tales como la confusión de ideas y la pérdida de control de su vida, la desvalorización, la sensación de indefensión y el miedo intenso y paralizante ante el desafío físico y psicológico que se experimenta.

El maltrato interno.

Si la violencia está presente en lo que se ve y lo que no se ve, en el adentro y el afuera, para entender el problema de los malos tratos habría que tener en cuenta toda una serie de elementos que forman parte de la construcción subjetiva de la identidad así como de los vínculos afectivos y relacionales. De modo que todo proceso individual queda enmarcado no sólo en un proceso de experiencias personales sino en un contexto social.

Paulatinamente se han venido presentando una serie de cambios sociales y relaciones importantes en el exterior, en el afuera (estructura familiar, relaciones de pareja, relaciones homosexuales y lésbicas, etc.), pero ¿qué pasa en el interior? Los cambios internos no se producen tan rápidamente como los planteamientos ideológicos.

El origen del maltrato en las personas proviene de su historia particular, la forma en la que tratan a los y las demás es lo que han conocido, son los patrones de relación que ha interiorizado como resultado de su experiencia, las formas en las que ha aprendido a comunicarse con las personas para manifestar sus pensamientos, emociones, etc., (Azaguirre, 2003).

Al respecto, Sanz (2004) hace énfasis en lo siguiente:

“En un modelo social en donde las relaciones son de violencia, de poder, no sólo se ejerce la violencia en el afuera, sino también en el adentro. Cada persona aprende a establecer esa relación no sólo con los demás sino consigo misma” (Sanz, 2004, p. 4)

Los(as) niños(as) reproducen los modelos de convivencia que los(as) rodean. En una cultura patriarcal, por ejemplo, aprenden que lo masculino es lo que representa el origen y evolución de las sociedades, lo que es privilegiado y admirado, al mismo tiempo que lo femenino es lo ausente, lo que se encuentra en los espacios privados y por lo tanto en el anonimato, lo que se subestima y es prescindible. Se generan en los niños relaciones de poder en las que son ellos quienes tienen un papel primario y deben ser protagonistas, mientras que las niñas aprenden que son ellas quienes deben permanecer a la sombra de los protagonistas procurando, en todo momento, su bienestar (Torres & Arjona, 1993).

LAS PRÁCTICAS Y PRINCIPIOS BÁSICOS DEL BUEN TRATO

Si bien el modelo social incide de manera importante en la formación de la identidad y las formas de convivencia, habría que tomar en cuenta que dicho modelo coexiste con las experiencias vitales, familiares, relacionales y la forma en que se construyen los vínculos afectivos y amorosos. De modo que éstas pueden: a) reconfirmar el modelo social o b) permitir reconocer otras formas de relacionarse y practicarlas (Sanz, 2004).

Por lo tanto, es indispensable cambiar la cultura escolar, para incluir en ella el aprender a convivir. Generando una gestión educativa de reciprocidad de deberes y derechos, que esté inmersa en la solidaridad activa, para permitir la introducción de los conocimientos asociados al cuidado de las personas que tradicionalmente se han considerado propios de las mujeres (Solsona, Tomé, Subías, Pruna & de Miguel Xus, 2003).

Los(as) responsables de la educación de los(as) niños(as) deben reflexionar sobre su papel en este proceso de superación de la cultura de la violencia. Pues sólo a través de la participación responsable de todos(as) los(as) integrantes de la comunidad escolar es posible lograr una verdadera transformación en las prácticas de convivencia. Las instituciones educativas por su parte, deben hacerle ver a la comunidad que la comunicación, la tolerancia, la equidad, la corresponsabilidad (asumir las responsabilidades correspondientes conforme a una intención común) y el respeto, son elementos clave para mejorar las relaciones interpersonales (Inspección educativa, 2007; Solsona, 2003; Secretaría de Educación Básica, 2010; Barraza, 2003). Hay que empezar a poner el énfasis en el buen trato, pues tal y como señala Sanz (2004):

“Hemos de aprender a entender nuestras emociones, aprender a decir NO a lo que no nos guste, a pedir lo que deseamos y a respetar el SI o el NO de la otra persona; aprender a relajarnos, saber respirar cuando la angustia nos bloquea el cuerpo... aprender a valorarnos, valorar a los y las demás en sus diferencias; respetar nuestro propio cuerpo y nuestra vida, respetar a las otras personas, crear vínculos solidarios, afectivos y equitativos; desarrollar nuestra capacidad estar en compañía o soledad; aprender a vivir con autonomía, a ser amables, a agradecer, a sonreír, a disculparnos cuando cometemos errores; poder llorar o expresar nuestros miedos sin sentirnos por ello menos personas; fomentar nuestra capacidad de desarrollarnos, y no temer que los y las demás se desarrollen; así como entender que nuestras diferencias, y habilidades nos complementan en vez de percibir las como amenazantes, etc.” (p.11).

A partir de estas inquietudes, reflexiones y planteamientos, y al igual que una semilla que se planta y crece paulatinamente, el Convenio del Buen Trato nació en 1996 como una alianza suscrita entre la Asociación Afecto, la Fundación Fes, la fundación Restrepo Barco, la Fundación Rafael Pombo y Casa Editorial El Tiempo, con el propósito de intentar reconstruir esa buena costumbre que es el buen trato entre las personas, desde el momento más propicio para ello, es decir, desde la infancia (Mejía, 2000; Barraza, 2003). En México, se ha iniciado la implementación de programas dirigidos a favorecer la convivencia, evitar las adicciones y a incrementar la participación educativa de las familias (Muñoz, 2008). Sin embargo, todavía es necesaria una apropiación de los propósitos en cada comunidad educativa para mejorar el impacto de las aportaciones y una gestión más coordinada en cada comunidad.

Respaldado por los contenidos de la Convención Internacional de los Derechos del(la) niño(a) y la Constitución Nacional Colombiana, que consideran al mal trato como una flagrante

violación a sus derechos, se constituyó el espíritu y la voluntad de trabajar en coordinación, desde frentes diferentes para destacar la promoción de una cultura de buen trato, de acuerdo a las visiones y misiones particulares de cada asociación. La Asociación Afecto, por ejemplo, enfocó sus esfuerzos en promover y proteger los derechos de los(as) niños(as) y su calidad de vida a través de estrategias que contrarrestaran los factores de riesgo de mal trato para generar nuevas formas de convivencia y participación ciudadana mientras que la Fundación Restrepo Barco se dedicó a promover los derechos de los(as) niños(as) a través de proyectos que incidieran en ámbitos políticos, sociales, culturales y de comunicaciones (Mejía, 2000; Iglesias, 2004).

Bajo una meta en común se llevó a cabo la “Campaña de Vacunación Simbólica por el Buen trato: díselo, dáselo”, como una forma de sensibilizar e informar a la población en general y especialmente a los trabajadores de instituciones públicas (Salud, Educación, Justicia, etc.) sobre la importancia del buen trato (Mejía, 2000).

Por otro lado, definir el concepto de buen trato no ha sido una tarea sencilla, quizás porque es más algo que se siente que algo que se pueda expresar con palabras. Sin embargo, después de varias investigaciones de campo y estudios teóricos comparados se ha venido construyendo la descripción de dicho constructo (Iglesias, 2004; Mejía 2000).

Así pues, el buen trato se define en la relación con los(as) otros(as) (y/o con el entorno) y se refiere a las interacciones que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración a través de un trato igualitario, equitativo y de respeto, que genera satisfacción y bienestar entre quienes interactúan (Iglesias, 2004; Mejía, 2000; Alba, Guerras & Rodríguez, 2007).

Las mismas investigaciones identifican cinco factores clave que facilitan las relaciones de buen trato. Cinco semillas que se pueden sembrar cotidianamente, estas son: el reconocimiento,

la empatía, la interacción igualitaria, la comunicación efectiva y la negociación (Mejía, 2000; Iglesias, 2004), las cuales se describen a continuación.

- Reconocimiento: Es la capacidad de "darse cuenta" de que, tanto como uno(a), el(la) otro(a) existe y tiene características, intereses, necesidades y formas de expresión tan importantes como las propias. Es un reconocimiento basado en la necesidad de ser aceptados en la individualidad (con virtudes y necesidades), como seres diferentes y especiales que tienen derecho a ocupar un espacio físico, intelectual y afectivo en la vida de otros(as). Se otorga a las personas el derecho a ser escuchadas, vistas y a disfrutar de garantías para su vida, integridad y desarrollo, independientemente de su edad, sexo y/o condición. Es la esencia del respeto y se empieza a construir desde el primer momento de la vida a través del propio reconocimiento que se da como consecuencia de los vínculos afectivos.
- Empatía: Es la capacidad reconocer, entender y comprender qué sienten, cómo piensan y por qué actúan, como lo hacen, las otras personas. Sólo es posible desarrollarla si se ha reconocido al(a) otro(a). Se construye sobre la conciencia de uno(a) mismo(a). Cuanto más abierto(a) se es para reconocer y manifestar los propios sentimientos más fácilmente se podrán aceptar y reconocer los sentimientos de los(as) demás. Claro que los sentimientos no siempre se expresan en palabras, pues también existen otras señales o canales de expresión no verbales como los gestos, el tono muscular, los ademanes, el tono de la voz, etc.

De acuerdo con Stern (s. f., citado en Mejía, 2000, p. 9), esta preocupación solidaria surge inclusive antes de que el(la) bebé se de cuenta plenamente de que existe como un ser separado de los(las) demás. Existen intercambios entre la madre, el padre y sus hijos(as) que son reconocidos por los(as) infantes, de modo que la empatía se produce de manera tácita, como parte del ritmo de las relaciones. Por tanto, el costo de la falta de empatía, en la infancia, puede ser muy alto no sólo para el(la) niño(a), sino para quienes establezcan alguna relación con él o ella en el futuro.

- **Comunicación:** Es diálogo. Está constituido por mensajes que se intercambian con el otro(a) con alguna finalidad. Sólo si se basa en los dos elementos anteriores (reconocimiento y empatía) constituirá un verdadero diálogo, precisando de dos capacidades fundamentales: saber expresarse con seguridad y saber escuchar. Así pues, la comunicación abarca todas las formas que se desarrollan para decir o expresar lo que se quiere, siente, desea, espera o se vive; así como el sentido que las personas le dan a la información que reciben y que quieren expresar a otros(as). En ocasiones las personas utilizan un estilo de comunicación en el que muestran arrogancia, grosería, crítica despectiva o desprecio, es decir dan respuestas agresivas, en otras ocasiones tratan de complacer a otros(as), no se valoran y buscan la aprobación social. Por otro lado, hay personas que son frías, imperturbables, sin demostración alguna de sus sentimientos; pero también hay quienes se muestran abiertas, con la libertad para decir lo que sienten y lo que piensan, enviando mensajes asertivos; respetando lo que otros(as) piensan pero haciendo valer sus derechos; ser escuchado y poder escuchar a otros(as) construye las relaciones y es parte de sentirse bien tratado(a).

- **Interacción igualitaria:** Es el contexto ideal para la existencia del diálogo. Se basa, también, en el reconocimiento y la empatía y expresa la comprensión y uso adecuado de las jerarquías y el poder en las relaciones humanas. Las jerarquías (posiciones de autoridad) y el manejo diferenciado de poder (capacidad de influir en la vida de otras personas) que surge de las relaciones, existen y deben facilitar la convivencia y asegurar las condiciones básicas para la vida; de ninguna manera justifican diferencias en cuanto a la valoración de las personas. Por el contrario, pueden generar un intercambio rico en conocimientos, habilidades y experiencias. Los adultos, por ejemplo, dada su mayor experiencia de vida, tienen la oportunidad y responsabilidad de orientar a los(as) menores de edad y velar porque se respeten las condiciones de seguridad y bienestar para ellos(as).
- **Negociación:** Es la capacidad de resolver conflictos en tal forma que todas las partes sean consideradas y queden lo mayormente satisfechas. Si se reconoce que las características, intereses, necesidades y puntos de vista de todos(as) son igualmente importantes, no hay otra forma de resolver las discrepancias que negociando. No basta con aceptar lo que otros(as) dicen, es necesario construir la tolerancia y el respeto por las diferencias para poder conceder a otros(as) las razones en los desacuerdos.

Algunas propuestas para negociar los problemas o conflictos son (Mejía, 2000):

1. Ser conscientes sobre cuál es el verdadero problema.
2. Atacar el problema y no a la persona.
3. Escuchar sin interrumpir (la escucha como base de la comunicación efectiva).

4. Estar en contacto con los propios sentimientos y preocuparse por los de los(as) demás.
5. Expresarse de manera clara y sin acusaciones.
6. Abrir la mente y el corazón, al escuchar y decir las verdades, sin ofender ni humillar.
7. Ser responsables de lo que se hace y se dice.
8. Emplear afirmaciones en primera persona, las cuales favorecen la sinceridad mutua.
9. Resolver los conflictos traduciendo el enojo en afirmaciones claras y no en acusatorias.

Para el programa “Construyendo el buen trato” fue fundamental poner en práctica estos principios básicos de reconocimiento, empatía, comunicación, interacción igualitaria y negociación, ya que de ello dependía, en gran parte, dejar a un lado los prejuicios para que los(as) niños(as) pudieran empezar a vincularse de formas auténticas con los(as) demás. Asumiendo que un antecedente fundamental para lograr una convivencia pacífica es lograr un clima social positivo de comunicación respetuosa en el que pudieran escucharse unos(as) con otros(as) y valorarse mutuamente (Aron & Milicic, 2000; Mejía, 2000; Iglesias, 2004).

Del mismo modo, la expresión de los afectos y la búsqueda de elementos culturales que promovieran la afectividad y relaciones interpersonales positivas, en el contexto de la formación e interacción cotidiana entre niños y adultos, también fue uno aspecto de interés bajo la premisa de que el cuidado puede neutralizar al descuido y el buen trato al maltrato (Simón, 2007; Papadimitriou & Romo, 2005b; Sanz, 2004).

La puesta en práctica de estos principios y habilidades es un elemento clave para la creación de un clima positivo que facilite la resolución no violenta de conflictos y una convivencia basada en el respeto, la tolerancia y la comunicación, características propias de una educación para la paz (Delors, 1996; Zurbano, 1999).

CAPÍTULO 2

LA NECESIDAD DE EDUCAR PARA LA PAZ

Como se ha mencionado anteriormente, en México la violencia se ha convertido en un fenómeno que está progresivamente presente en las actividades y preocupaciones de la sociedad, incluso dentro del ámbito educativo. Sin embargo, es importante señalar que el desorden y el conflicto no sólo están presentes en este país sino que también sacuden muchas partes del mundo, tal y como lo indica el Índice de Paz Mundial (IPM) del Instituto para la Economía y la Paz (IEP), publicado el 26 de mayo 2011. Este índice corresponde al análisis estadístico líder de las naciones en el mundo de acuerdo con su estado de paz. Mide el conflicto nacional e internacional actual, la estabilidad y la seguridad en la sociedad, y la militarización en 153 países observando 23 indicadores de la paz externa e interna como: el número de homicidios, exportaciones de armas, población carcelaria, nivel de conflicto interno organizado y la relación con los países vecinos (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Naciones Unidas, 2011).

Los resultados de tal estudio muestran que los niveles de paz mundial cayeron por tercer año consecutivo. Según especialistas del Instituto para la Economía y la Paz, de la Unidad de Inteligencia Económica de América del Norte, de la Escuela de Derecho de Harvard y del Instituto Internacional de la Paz (IEP), el aumento en el riesgo de terrorismo y los grandes disturbios en el Medio Oriente y África del Norte influyeron de manera importante en los resultados obtenidos. Se mostraron caídas dramáticas en los puntajes (de hasta 83 puntos) sobre todo en las naciones más cercanas a estos disturbios y se indicó que las naciones más pacíficas comparten estructuras específicas de paz, incluidas: el buen funcionamiento del gobierno, el

respeto a los derechos humanos, los bajos niveles de corrupción y las altas tasas de participación en la educación (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Naciones Unidas, 2011).

En cuanto a México se ubicó en el sitio 121 de 153 países, con lo que perdió 14 lugares con respecto al año pasado, cuando figuró en el sitio 107. De las cinco categorías en las que se cataloga el Índice de Paz Mundial, el país se encuentra en el nivel "bajo", siendo éste el penúltimo de las categorías. México y Guatemala "experimentaron el deterioramiento más largo en puntos del ranking 2011", específicamente por "el número de muertes del conflicto interno" en el marco de la lucha contra el narcotráfico. Los 12 mil decesos ocurridos en el país en el año 2010 causaron la baja de 2 puntos en el ranking (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Naciones Unidas, 2011).

Ante estas cifras alarmantes de disturbios y de violencia, el gobierno de México ha destinado recursos para la puesta en práctica de programas que, por lo menos, incidan en la percepción de seguridad de las familias mexicanas; que los medios de comunicación han modificado a través de amplios espacios destinados a difundir hechos en extremo violentos ocurridos en distintas regiones del país. Entre estos programas se encuentran: "Limpiemos México", "Rescate de espacios públicos" y "Escuela segura". Este último con la intención de convertir a los centros escolares en "espacios libres de violencia" pues según los resultados de diversos estudios existen niveles importantes de agresión entre los(as) alumnos(as) (Muñoz, 2008). Sin embargo, estos proyectos sólo intentan frenar los actos violentos dejando de lado el análisis del fenómeno de la violencia y por ende el tratamiento de sus orígenes.

De acuerdo con la Consulta infantil y Juvenil del año 2000, realizada por el Instituto Federal Electoral (IFE), el 32% de las niñas y niños, entre 6 y 9 años de edad, asegura que

los(as) tratan con violencia en la escuela. En el 2003, la misma consulta reiteró que el 16% de los(as) encuestados(as) aseguran que los(as) golpean en la escuela, 3.4% dicen “abusan de mi cuerpo” y otro 16% asegura “me insultan” (Reyes, 2009). Por su parte la Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia, en el 2008, revela porcentajes elevados de intolerancia pues a uno(a) de cada tres alumnos(as) de bachillerato no le gustaría tener como compañero(a) a una persona con un color de piel diferente, de baja condición económica, de otra religión o de ideas políticas distintas, así mismo cerca del 50% (uno(a) de cada dos) está en contra de compartir su espacio escolar con indígenas, con personas con discapacidad o con personas homosexuales. A pesar de que a primera vista los(as) encuestados(as) no están de acuerdo con la violencia, los resultados indican que un alto porcentaje ha abusado de sus compañeros(as) a través de insultos, apodos, rechazo, robo o bromas pesadas (Székely, 2008). Tales actitudes son aprendidas por los jóvenes a partir de lo que ocurre en su entorno debido al deterioro del ambiente escolar que reduce el rendimiento de los(as) estudiantes y del cuerpo docente, afectando las relaciones y en muchos casos provocando que el(la) agredido(a) desee abandonar la escuela (Reyes, 2009).

Estas condiciones evidencian que la violencia entre compañeros(as) se ha convertido en uno de los problemas más preocupantes, pues además de ir en incremento cada vez se vuelve más sofisticada y cruel, convirtiéndose en un punto que debe llamar fuertemente la atención de los(as) educadores(as), puesto que forman parte de un campo de trabajo muy relevante que puede aprovecharse para modificar estas formas de convivencia (Fierro, 2011; SEP, 2004; Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal & Dirección Ejecutiva de Educación Básica, 2010).

Al respecto, Alejandro Castro (2011), coordinador del "Observatorio de la Convivencia Escolar" de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Católica Argentina) advierte lo siguiente:

“La problemática no es solamente que la escuela sea violenta porque la sociedad es violenta sino lo poco que estamos haciendo desde la escuela para revertir la realidad social. Tenemos a muchos niños(as), y también tenemos a sus padres y madres, ¿qué estamos haciendo?”

(Comunicación personal, 30 de mayo, 2011)

Ante este desafío, son necesarias estrategias más completas para hacerle frente a la violencia en la casa, la escuela y las instituciones, desde donde se busca educar; entendiendo la educación como una transmisión de valores y habilidades, y no sólo de conocimientos o información (Fierro, 2011; SEP, 2004; Gobierno del D.F., 2010).

La educación constituye un instrumento indispensable para que la sociedad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Los conocimientos de las asignaturas o áreas tradicionales ya no son suficientes para los alumnos y las alumnas, su educación debe ser más integral. Se debe participar en el proceso de socialización de ciertos hábitos y valores, lo que implica la ampliación de los objetivos educativos para dar cabida a otras dimensiones de la persona (Zurbano, 1999; Bastida, 2000).

Bajo esta visión, la educación del siglo XXI, afirma la Comisión Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), debe apoyarse en cuatro pilares básicos (Delors, 1996; Bastida, 2000; Zurbano, 1999):

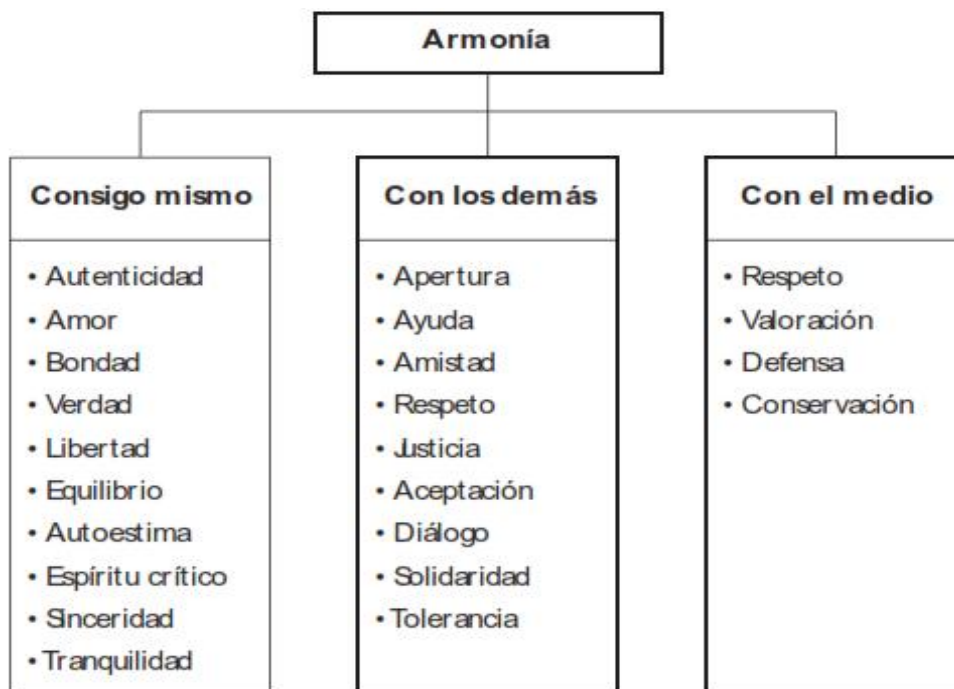
- Aprender a conocer: combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer: a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite a las personas para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los(as) alumnos(as); ya sea de manera espontánea, a causa del contexto social o nacional, o de manera formal, gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a ser: para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar, entre otras.
- Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del(a) otro(a) y la percepción de las formas de interdependencia. Preparándolos(as) para tratar los conflictos a través del diálogo, la negociación, la comprensión mutua y el respeto. De modo que puedan integrarse adecuadamente a la sociedad, resolviendo situaciones problemáticas sin utilizar la violencia y relacionándose a través de las prácticas del buen trato.

De acuerdo con estos planteamientos curriculares su vuelve necesario plantear objetivos educativos que incluyan capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal y de inserción e integración social, desarrollando así el entramado de cualidades de la persona, tanto en su dimensión individual como en su dimensión social (Zurbano, 1999; Papadimitriou & Romo, 2005b).

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La paz es uno de los valores máximos de la existencia humana y subyace a todas las dimensiones de la vida: individual, interpersonal, intergrupar, nacional e internacional y exige la igualdad y reciprocidad en las relaciones humanas. El concepto de Paz que se persigue en el presente programa de intervención educativa es mucho más amplio, va más allá de la simple ausencia de guerra e incluye los conceptos de igualdad, justicia, bienestar y la ausencia de estructuras opresoras además de que supone un análisis de las causas de la violencia para poder erradicarlas (Seminario de Alicante, 1987; Bastidas, Alvarado, UCLA & Universidad de granada (UGR), 2008).

Gandhi señaló “no hay un camino para llegar a la paz, la paz es el camino”; Ortega y Gasset escribió que: “no se puede ignorar que si la guerra es una cosa que se hace, también la paz es una cosa que se debe hacer y fabricar (...)”. En este sentido, la paz es un proceso activo de construcción de la justicia a través de aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una manera no violenta para lograr una armonía del ser humano(a), consigo mismo(a), con los(as) demás y con el medio en el que se vive, mediante el desarrollo de valores, como se indica en el siguiente cuadro (Papadimitriou & Romo, 2005 A, p. 8).



Cuadro 1. Niveles de intervención necesarios para la construcción de la justicia y la paz y los aspectos a desarrollar para alcanzar la armonía (Feminario de Alicante, 1987; Papadimitriou & Romo, 2005 A, p. 8)

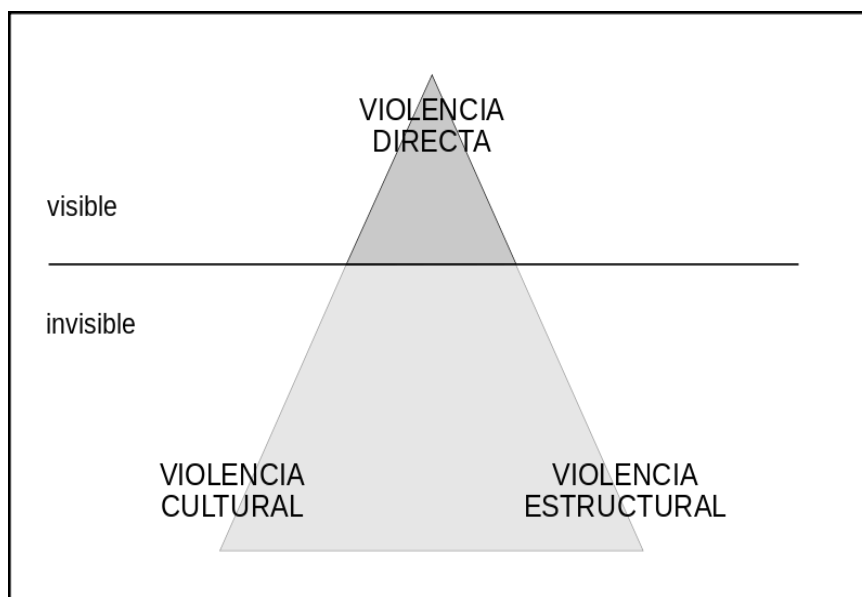
Ahora bien, cabe hacer una serie de distinciones sobre lo que es la violencia, la agresividad y el conflicto.

Si la paz se concibe como justicia social y como bienestar, **la violencia** es todo aquello que impide a las personas autorrealizarse como seres humanos(as), satisfacer sus necesidades básicas y sus intereses, obstruyendo el desarrollo integral, la democracia y vigencia de los derechos humanos (Papadimitriou & Romo, 2005b). No se reduce a la guerra, el uso de la fuerza o cualquier forma de agresión física, pues a pesar de ser la más visible este tipo de violencia no es la única que existe.

Varios autores(as) coinciden en identificar tres formas distintas de violencia: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural (Papadimitriou & Romo, 2005a; Sanz, 2004; Leñero, 2009).

- **Violencia directa:** fácilmente reconocible y comúnmente reprobada. Se refiere a los actos de fuerza y de presión que se ejercen abierta y directamente contra las personas. Aquí se incluyen, desde luego, las guerras o conflictos bélicos pero también los actos de represión, tortura, golpes y demás tipos de maltrato que se aplica de manera a una persona, grupo de personas o ecosistema. También se incluye la violencia psicológica como los maltratos verbales (apodos, insultos, amenazas, etc.), la indiferencia y la intimidación.
- **Violencia estructural:** es aquella que forma parte de la estructura social y que impide cubrir las necesidades básicas a causa de la desigualdad social. La mayoría de las veces invisible, aceptada y enaltecida. Este tipo de violencia es la raíz de las injusticias, de la riqueza y de los abusos de poder en relación al sexo, la raza, clase social, edad, capacidad u otras diferencias. “A pesar de permanecer más oculta, mata a millones de personas cada año, de hambre, enfermedades curables, miseria (...) peor aún a las personas que no mata las mantiene en una situación de indignidad humana” (Cascón, 2000 B, citado en Papadimitriou & Romo, 2005 A, p. 8). Un ejemplo es el hambre mundial; mientras unos(as) comen y beben en abundancia, otros(as) hurgan en la basura, no tienen qué comer, piden limosna, etc.
- **Violencia Cultural:** constituye un ataque contra rasgos culturales e identidades colectivas de una comunidad. También está presente cada vez que se fomenta y justifica la violencia directa y estructural en cualquiera de sus formas. Si bien no es obvia, puede deducirse cuando en las prácticas o representaciones culturales la explotación o la represión se

perciben como normales y naturales o simplemente no se captan como tales. Como ejemplos se encuentran: una religión que justifique la realización de guerras santas o de atentados terroristas y la legitimidad otorgada al Estado para ejercer la violencia.



Cuadro 2. Triángulo de la violencia, tres formas principales de violencia: directa, estructural y cultural (Leñero, 2009, pp. 66).

A pesar de que la violencia directa es la más evidente, la violencia estructural y cultural son doblemente dañinas: primero, porque son menos visibles y por lo tanto poco reconocidas, y segundo, porque están justo en la raíz y son la causa de la mayor parte de las formas de violencia directa (Papadimitriou & Romo, 2005a).

La educación para la paz presta especial atención a la violencia estructural, en el proceso de socialización de pautas sociales y valores, con la finalidad de canalizar la agresividad hacia comportamientos no violentos, utilizándola como una fuerza constructiva y un motor de cambio para la sociedad (Bastida, 2000; Papadimitriou & Romo, 2005a; Seminario de Alicante, 1987).

De este modo, estudiar la existencia de las relaciones no pacíficas entre las personas permitirá

investigar las causas de esa violencia y animar a los(as) alumnos(as) a buscar soluciones no violentas.

En tanto, la educación para la paz y los derechos humanos considera que la agresividad es innata, mientras que la violencia es aprendida. Se define a la agresividad como una fuerza que permite la propia afirmación y que puede vincularse a la asertividad, la fuerza vital o un medio de supervivencia. De modo que esta fuerza vital debe ser canalizada por los diferentes medios de socialización como la familia, la escuela, los medios de comunicación y el entorno social al proporcionar la opción de utilizarla como una fuerza constructiva (noviolencia) y no como una fuerza destructiva (violencia) (Papadimitriou & Romo, 2005 A).

Bajo esta perspectiva, el conflicto sería un proceso por medio del cual las relaciones humanas pueden ampliar sus posibilidades frente a la realidad, transformar el mundo y su realidad. Los conflictos podrían ser agentes de transformación cuando se trabaja el ejercicio permanente de la autonomía, la toma de decisiones consensuadas, la resolución de conflictos de maneras no violentas para la convivencia solidaria (Papadimitriou & Romo, 2005 A).

En este sentido, la escuela que se propone a través de la Educación para la Paz es un escenario en el que sí hay conflictos, se sabe que están ahí y se deben evidenciar para conseguir que se solucionen por medios no violentos (Seminario de Alicante, 1987) a través de un clima que fomente el respeto, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad, la aceptación y la dignidad (Loza, en I.P.E., 2008, p. 6).

La educación debe volverse un proceso multidimensional, dinámico, amplio y complejo, basado en la cultura de la no violencia y, a la vez, promotor de la misma, que combine la enseñanza y aprendizaje de destrezas (cooperación, empatía, asertividad, etc.), conocimientos

(los propios de la educación para la paz) y actitudes (autorrespeto y respeto hacia los(as) demás) que desarrollen la personalidad de manera armónica (Zurbano, 1999).

Para ello, la educación para la paz propone los siguientes principios (Zurbano, 1999):

- ✓ El cultivo de los valores: la justicia, la cooperación, solidaridad, autonomía personal, etc.
- ✓ Aprender a vivir con los(as) demás: concibiendo a la educación para la paz como un proceso continuo y permanente inspirado en una forma positiva de vivir consigo mismo(a) y con los(as) demás (no violencia, justicia, respeto y armonía).
- ✓ Facilitar experiencias y vivencias: se deben potenciar las relaciones de paz entre todos(as) los(as) que forman la comunidad educativa, facilitando la resolución no violenta de los conflictos dentro de un clima que genere actitudes de confianza, seguridad y apoyo mutuo, etc.
- ✓ Educar en la resolución de conflictos: desarrollo de una sana competencia personal y colectiva, salvando el respeto a la persona y el respeto a la dignidad y a los derechos de los(as) que más lo necesiten.
- ✓ Reconocer la existencia de las diferencias entre los distintos grupos en conflicto: que conozcan sus propios conflictos internos y sean capaces de crear respuestas no violentas y enriquecedoras, sin prejuicios de cualquier tipo (hay que reaprender lo aprendido).

- ✓ Educar en la tolerancia y la diversidad: las identidades culturales sólo son válidas y positivas si constituyen una fuente de seguridad que no se base en la exclusión sistemática de otras culturas.

- ✓ Educar en el diálogo y la argumentación racional: buscar un sistema educativo cada vez más humanista y menos técnico que promueva la reflexión y/o el pensamiento.

- ✓ Educar personas con actitudes responsables ante sí mismos(as)

- ✓ Desarrollar el respeto a los(as) demás y la capacidad de trabajo en grupo.

- ✓ Resaltar las ventajas de conseguir cosas por medios no violentos.

- ✓ Luchar por erradicar actitudes racistas, belicistas, sexistas o de agresión hacia la naturaleza.

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO TEMA TRANSVERSAL

Ahora bien, para que estos planteamientos sean operativos en la educación de los niños y las niñas, deben transformarse en objetivos educativos que marquen las capacidades concretas que se desean fomentar orientando y dinamizando el trabajo escolar. Al respecto, González, L. (1994; citado en Zurbano, 1999, p. 24) presenta una propuesta de los objetivos para la educación para la paz:

- 1) Descubrir, sentir, valorar y vivir con esperanza las capacidades personales como realidades y como medios eficaces que podemos poner al servicio de los(as) demás.
- 2) Reconocer y valorar la propia agresividad como una forma positiva de autoafirmación de la personalidad y ser capaz de canalizarla, permanentemente, hacia conductas y actividades que promuevan y favorezcan el bien común.
- 2) Desarrollar la sensibilidad, la afectividad y la ternura en el descubrimiento y en el encuentro con las personas.
- 4) Sentir el gozo que produce el encuentro interpersonal cuando se desarrolla en un clima de afectividad, de confianza, de respeto, de colaboración y de ayuda mutua.
- 5) Construir y potenciar unas relaciones de diálogo, de paz y de armonía en el ámbito escolar y, en general, en todas nuestras relaciones cotidianas.
- 6) Reconocer y tomar conciencia de las situaciones de conflicto que puedan presentarse, descubriendo y reflexionando sobre sus causas y siendo capaces de tomar decisiones, frente a ellas, para solucionarlas de una forma creativa, fraterna y no violenta.
- 7) Desarrollar la atención y el interés ante el hecho de la diversidad de las personas reconociéndola y potenciándola como un gran valor, y actuando siempre, frente a ella, con una actitud abierta, respetuosa y tolerante.

- 8) Promover, desde el conocimiento de lo propio y desde la autoestima, el conocimiento de otras realidades sociales, culturales y personales, colaborando en la autoafirmación, en el desarrollo y en el enriquecimiento de los pueblos.

- 9) Conocer y potenciar los derechos humanos y desarrollar la sensibilidad, la solidaridad y el compromiso frente a aquellas situaciones en las que se atenta contra ellos.

De acuerdo con estos objetivos y principios. Los(as) educadores(as) deben asumir la necesidad y responsabilidad de educar para la vida e ir más allá de una enseñanza meramente académica (Zurbano, 1999).

La educación para la paz se constituye como un tema transversal al ser una propuesta enfocada a educar para la vida y al fungir como un tema o enseñanza que debe figurar en los currículos escolares junto a las áreas de enseñanza oficiales. Pues, aunque no aparezca como área independiente, es indispensable que esté presente en todas ellas y sea trabajado por todos(as) los(as) profesores(as) con el propósito de dar respuesta educativa a las necesidades actuales, el desarrollo de la sociedad y la vida de las personas. La paz es un tema actual e importante para la vida, por lo que debe encontrar su lugar en la escuela. No sólo el futuro sino también el presente depende de que los(as) niños(as), adolescentes, jóvenes y personas adultas aprendan a resolver sus conflictos por vías pacíficas (Zurbano, 1999).

De acuerdo con Papadimitriou & Romo (2005A y B) para promover dicho aprendizaje, la educación para la paz trabaja el conflicto calificándolo de manera positiva y abordándolo a través de cuatro niveles correlativos:

1. La provención (término usado por J. Burton, en Papadimitriou & Romo, 2005a, pp. 25): aunque se suele hablar de la “prevención de conflictos” para referirse a la necesidad de actuar antes de que exploten y se expresen en su forma más descarnada, debe tomarse en cuenta que dicho término tiene connotaciones negativas: no hacer frente al conflicto sino evitarlo, no analizarlo sino imposibilitar su desarrollo, no se ahondar en sus causas profundas. Por el contrario, la provención califica al conflicto de manera positiva y es un proceso de intervención previo a la crisis del conflicto a través del cual se facilitan las acciones siguientes:
 - explicar adecuadamente el conflicto, incluyendo su dimensión humana.
 - conocer los cambios estructurales necesarios para erradicar sus causas.
 - promover condiciones que creen un clima adecuado y favorezca un tipo de relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones.

2. La negociación: es la forma de intervención en la que a través de cualquier contacto entre las partes en conflicto, se consigue un acuerdo a propósito del problema en litigio. Puede hacerse directamente o mediante terceras personas

3. La mediación: alude a la intervención en la que se tiene la capacidad de influencia en la toma de decisiones. A menudo la persona mediadora, con un mandato aceptado por las partes, hace propuestas imparciales intentando lograr compromisos pactados.

4. La acción no violenta: intervención en la que la agresividad se considera como una fuerza que permite la propia afirmación y que puede vincularse a la asertividad canalizándola y educándola a fin de que se utilice como una fuerza constructiva y no destructiva.

Con la finalidad de aterrizar estos planteamientos y dirigirlos a la resolución no violenta de los conflictos se propone impulsar las siguientes capacidades y competencias (Papadimitriou & Romo, 2005b):

Capacidades y Competencias para la Resolución no violenta de Conflictos	
CAPACIDAD	COMPETENCIAS
Poder : Asimetrías y simetrías	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento -Aprecio -Empoderamiento
Autonomía y Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> -Clarificación -Asertividad -Autorregulación
Diálogo y construcción de consensos	<ul style="list-style-type: none"> -Diversidad -Empatía -Comunicación
De la Tolerancia a la convivencia solidaria	<ul style="list-style-type: none"> -Interculturalidad -Cooperación -Resolución no violenta de conflictos

Cuadro 3. Capacidades y competencias que ayudan a promover la resolución no violenta de conflictos (Papadimitriou & Romo, 2005b).

Es necesario que la educación para la paz tenga cabida dentro de los centros educativos para crear una mejor convivencia. “Si bien no se puede cambiar el mundo, si es posible

mejorarlo constantemente. Vale la pena trabajar y construir propuestas que ayuden a construir una sociedad en la que sea posible y más agradable vivir juntos(as)” (Zurbano, 1999, p. 20).

Para llevar a cabo el programa “Construyendo el buen trato” fue muy importante adoptar una nueva postura frente a la agresión y el conflicto, reconociendo que la escuela es un escenario en el que sí hay conflictos que necesitan evidenciarse para empezar a trabajar en ellos y conseguir soluciones por medios no violentos, esto bajo la dirección de las acciones de intervención propuestas por la educación para la paz: la provención, la negociación, la mediación y la acción no violenta (Papadimitriou & Romo, 2005 A y B; Seminario de Alicante, 1987).

En este proceso fue indispensable la constante promoción de la igualdad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la aceptación y la dignidad. Donde la igualdad de oportunidades para los(as) niños(as) jugó un papel muy importante dentro del grupo, en el sentido de que no puede haber justicia ni educación para la paz sin una igualdad de género que permita la educación integral de la personalidad sin restricciones o estereotipos, tal y como se describe en el siguiente capítulo (Sasiain & Añino, 2010; Ocaña, 2008).

CAPÍTULO 3

LA COEDUCACIÓN COMO PROPUESTA PARA PROMOVER LAS RELACIONES DE BUEN TRATO

A través del análisis de los estudios que se han presentado sobre los niveles de violencia y la revisión de los conceptos del buen trato, la paz y la violencia es posible vislumbrar que ésta última no es un fenómeno aislado y que obedece a múltiples factores, pero en especial, que se intensifica cuando el contexto sociocultural la justifica, la promueve o tolera (INMUJERES, 2007).

Una de las principales formas de desigualdad, y por lo tanto de violencia estructural, que ha permanecido a través de los años, gracias a la invisibilización producto de la aceptación y justificación, se relaciona con las diferencias de género. En este caso, la evolución y la transformación de lo femenino y lo masculino ha sido marcada por los contextos sociales, políticos y económicos de las distintas culturas, en diferentes tiempos y espacios (Papadimitriou & Romo, 2005 B). Dicha evolución no ha sido lineal entre los hombres y las mujeres por lo que se han generado diferencias en los roles femeninos y masculinos que se construyen y son resultado tanto de las transmisiones generacionales como de los intercambios culturales, legales y políticos (Papadimitriou & Romo, 2005b; Torres & Arjona, 1993).

De esta manera se han ido construyendo y reconstruyendo formas de ser y de vivir, en las que se plasman estereotipos, prejuicios y afirmaciones de identidad; que han determinado los espacios o ámbitos, exteriores e interiores, conforme a las ideas estereotipadas sobre lo femenino y lo masculino (Papadimitriou & Romo, 2005b; Seminario de Alicante, 1987).

Lo público y lo privado, son dos espacios que designan la división entre el afuera y el adentro y se relacionan directamente con la distinción entre lo femenino y lo masculino porque tal diferenciación también se basa en la separación de lo público y lo privado. Se acostumbra pues, que los hombres ocupen los espacios públicos y exteriores, mientras que los privados e interiores, serían los lugares más apropiados para las mujeres. Así se observa que las mujeres se ocupan de la limpieza de la casa y el cuidado de las personas, entre otras acciones, porque corresponden a los espacios privados. En tanto que, los hombres se dedican a la oficina, el taller, el trabajo remunerado o la representación política porque suelen ejercerse en espacios públicos (Leñero, 2009; Papadimitriou & Romo, 2005b; Torres & Arjona, 1993).

Ante esta visión androcentrista del mundo, surge la filosofía feminista, por lo menos con un siglo de vida y desde una racionalidad crítica, identificada desde hace 30 años como Perspectiva de Género, que se enfoca en develar distintas formas de discriminación hacia las mujeres. Quienes han sufrido la peor de las desigualdades, por razón de su sexo. Ligadas además históricamente, a otras formas de discriminación por su raza, etnia o clase social (Papadimitriou & Romo, 2005a).

La perspectiva de género señala las diferencias, las desigualdades y las prácticas discriminatorias, a veces no reconocidas por la sociedad. Pero que al fin y al cabo determinan en gran medida la identidad de cada persona (hombre o mujer) y la manera en la que éstas se relacionan consigo mismas y con los(as) demás (Torres & Arjona, 1993; Sanz, 2004; INMUJERES, 2005; Simón, 2007).

En este sentido, la violencia de género también debe llamar la atención de todos(as) los(as) responsables de la educación. Pues a pesar de que en México, como en otros países del mundo, se muestra cierta disposición para adquirir compromisos y promover acciones en todos

los sectores gubernamentales en pro de la transformación de las desigualdades, las relaciones y las condiciones de las mujeres y los hombres, las investigaciones indican que aún hay mucho por hacer en cuestión de proyectos educativos, de comunicación e investigación que generen nuevas formas de convivencia basadas en el respeto y la equidad (INMUJERES, 2005).

La violencia contra las mujeres sigue siendo un grave problema social y de salud pública en el mundo que afecta a 67% de las mujeres mexicanas mayores de 15 años, y en su manifestación como violencia de pareja, a 47% de las mujeres unidas con alguien en matrimonio o bajo otra modalidad (Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), 2006; citado en Leñero, 2009).

Según un comunicado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el 50.1% de los niños de primaria está de acuerdo con que “el hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia”, frente al 31.7% de las niñas que opina lo mismo. El 82.8% de las niñas ayudan a hacer la comida en sus casas, en tanto que en el caso de los niños sólo un 11.8% participa en dicha actividad. Por otro lado, el 79% de los(as) niños(as) está de acuerdo en que “el hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer dinero al hogar” y en que “las niñas deben aprender a cuidar a sus hermanitos(as) y a hacer la limpieza”. En cuanto al nivel de educación secundaria el 60.3% de los adolescentes y el 54.8% de las adolescentes están de acuerdo con que “la mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada” (SEP, 2009).

Tales resultados indican que los niveles de la violencia de género son alarmantes y exigen acciones inmediatas que promuevan el ejercicio de una ciudadanía no sexista para la igualdad de oportunidades ya que no puede haber justicia ni educación para la no violencia sin una igualdad de género (Sasiain & Añino, 2010; Ocaña, 2008).

LA SOCIALIZACIÓN

Recuperando lo antes expuesto, el género se refiere a la construcción cultural de la diferencia sexual que alude a aspectos culturales y sociales asignados de manera diferenciada a unas y otros, por medio de los cuales se adquieren y desarrollan ciertas características, rasgos y atributos. Esto último implica la transmisión y aprendizaje de normas que informan a la persona acerca de lo obligado, lo prohibido y lo permitido. La asignación o rotulación de género se hace tomando como referente los genitales externos del recién nacido (que es una diferencia sexual biológica), pero deriva o se traduce en una serie de inequidades sociales, que implican una desigualdad de género (Bustos, 2001).

En la transmisión de las normas, prescripciones y proscripciones, establecidas por la sociedad, a las que se ha hecho alusión, la socialización juega un papel importante. Se trata de un proceso por el que atraviesan todas las personas, desde el momento de su nacimiento. Cada sociedad genera en su propio seno las vías y los vehículos para efectuar la actividad socializadora. Al igual que la ideología; sistema de representaciones, imágenes y actitudes concretas que tienden a procurar la cohesión social, la socialización tiene como uno de sus objetivos la “homogeneización” de las personas que forman parte de la sociedad (Bustos, 2001).

Al respecto Eccles (1991, citado en Bustos 2001) proporciona la siguiente definición:

“la socialización se refiere a todos los procesos por los que las personas son moldeadas por el sistema social en el que crecen y se desarrollan” (pp, 16).

Constituye un proceso de aprendizaje que se nutre de la reproducción, del modelado, la imitación y las expectativas, por medio de los vínculos afectuosos que se establecen con otras personas (Leñero, 2009; Ocaña, 2008). Supone la internalización de normas y valores sociales históricamente determinados y contribuye a la cohesión social, es decir, se regula la conducta en función de un sistema de ideas que constituyen las ideas representativas del grupo. La personalidad se va formando a través de una relación activa con el medio, en donde la percepción de la realidad es distinta, dependiendo de las prácticas específicas y de ciertas características de los(as) sujetos(as) sociales. Las (Bustos, 2001).

En este sentido, las percepciones, formas de pensar, de sentir y los comportamientos de mujeres y de hombres más que tener una base natural e invariable, se deben a una construcción social desde donde se construye la femineidad y la masculinidad, derivándose de esto los llamados roles y estereotipos de género (Bustos, 2001).

ESTEREOTIPOS DE RASGOS FEMENINOS

-
- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Inestabilidad emocional • Falta de control • Pasividad • Ternura • Sumisión • Dependencia • Subjetividad • Poco desarrollo intelectual | <ul style="list-style-type: none"> • Aspecto afectivo muy marcado • Intuición • Irracionalidad • Frivolidad • Miedo • Incoherencia • Debilidad |
|---|---|

ESTEREOTIPOS DE RASGOS MASCULINOS

-
- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estabilidad emocional • Mecanismos de autocontrol • Dinamismo • Agresividad • Tendencia al dominio • Afirmación del yo • Objetividad • Cualidades y aptitudes intelectuales | <ul style="list-style-type: none"> • Aspecto afectivo poco definido • Aptitud para las ciencias • Racionalidad • Franqueza • Valentía • Eficacia • Amor al riesgo |
|--|--|

Cuadro 4. Estereotipos de rasgos masculinos y femeninos (Torres & Arjona, 1993)

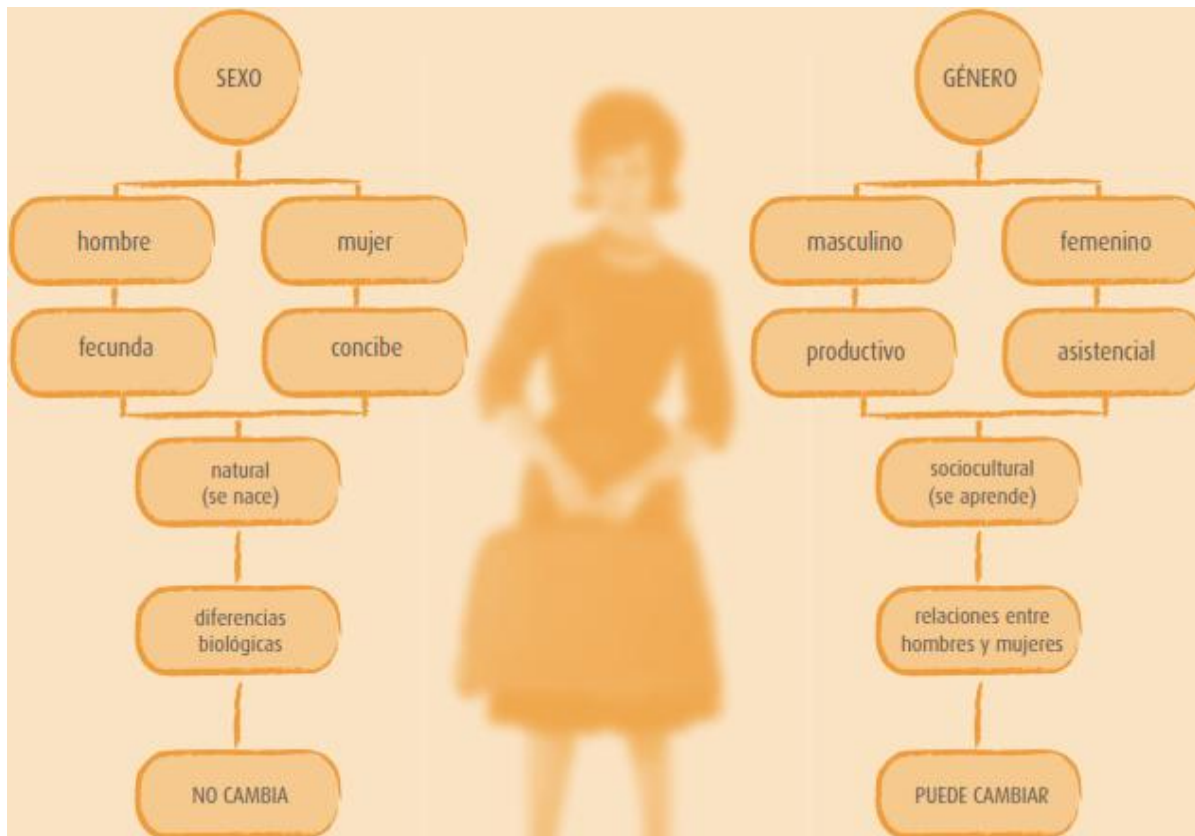
Muchos de estos estereotipos de género pueden ser factores asociados a la generación de violencia. Un ejemplo de ello es la construcción de identidades masculinas en las que la necesidad de hacer patente su valentía, virilidad y jerarquía valida la violencia y discriminación hacia las mujeres (SEP, 2009, Rodríguez, 2007).

Tanto las actitudes sexistas como los comportamientos agresivos no nacen con el individuo, sino que son conductas aprendidas. Los medios de comunicación, las estrategias educativas de los padres, la relación entre las personas adultas, las características del entorno en el que se desarrollan, etc., sirven de modelos de aprendizaje para los(as) niños(as). En muchas ocasiones transmitiendo estereotipos sexistas y actitudes violentas que los(as) niños(as) captan y reproducen (Leñero, 2009; Feminario de Alicante, 1987; Torres & Arjona, 1993).

Incluso antes de nacer, una de las preguntas más frecuentes se refiere a si la o él bebe será niña o niño. Ya en el nacimiento los genitales femeninos o masculinos que determinan el sexo que constituye la primera diferencia que se da entre los(as) seres humanos(as), siempre presente pero que nunca debiera servir para justificar la discriminación (Sasiain & Añino, 2010, Hernández & Jaramillo, 2003).

A partir de esta asignación- niña o niño- se toman decisiones que marcan su vida: el nombre, color de ropa, juguetes, etc. Socialmente se crean diferentes expectativas atribuyéndoles creencias, actitudes, conductas, valores, espacios y tiempos diferenciados para cada uno(a) de acuerdo a su sexo. A esto se le denomina género, es decir, lo que lo social, cultural e históricamente se asigna a las niñas y mujeres por tener vagina y a los niños y hombres por tener pene (Sasiain & Añino, 2010; Simón, 2007; Díaz, 2003). Diferencias que además son categorizadas jerárquicamente, otorgando mayor valor a lo masculino que a lo femenino, lo cual

genera una valoración y trato desigual; que afecta sus oportunidades y derechos (Sasiain & Añino, 2010).



Cuadro 5. Diferencias entre sexo y género (Leñero, 2009, pp. 15)

LA PROPUESTA DE LA COEDUCACIÓN

Los estudios realizados en relación a los procesos de socialización del género destacan la dificultad para contrarrestar hábitos conductuales y actitudinales muy estereotipados que han sido adquiridos en el contexto familiar. Sin embargo, también recalcan que:

“las instituciones educativas tienen la capacidad de influir positivamente en el desarrollo de identidades de género flexibles y abiertas... la escuela representa un espacio en el que los(as)

niños(as) pueden efectuar, por primera vez, comportamientos tipificados como propios del sexo opuesto” (Rodríguez, 2007, pp. 5).

Es posible intervenir para modificar la socialización diferenciada por sexo o socialización del género para superar las interpretaciones impuestas y estereotipadas sobre los cuerpos sexuados y otorgando un significado singular al sexo que se tiene, haciendo cada cual de su ser mujer u hombre un acto creativo y libre; reinventándose día a día (Sasiain & Añino, 2010).

De aquí la importancia de los primeros años como un ámbito de trabajo central para el desarrollo de capacidades individuales y sociales de las personas. Pues, cuando este desarrollo transcurre en un ambiente propicio es posible facilitar la creación de relaciones más sanas en el futuro, cercanas a las características del Buen trato (INMUJERES, 2005; Leñero, 2009).

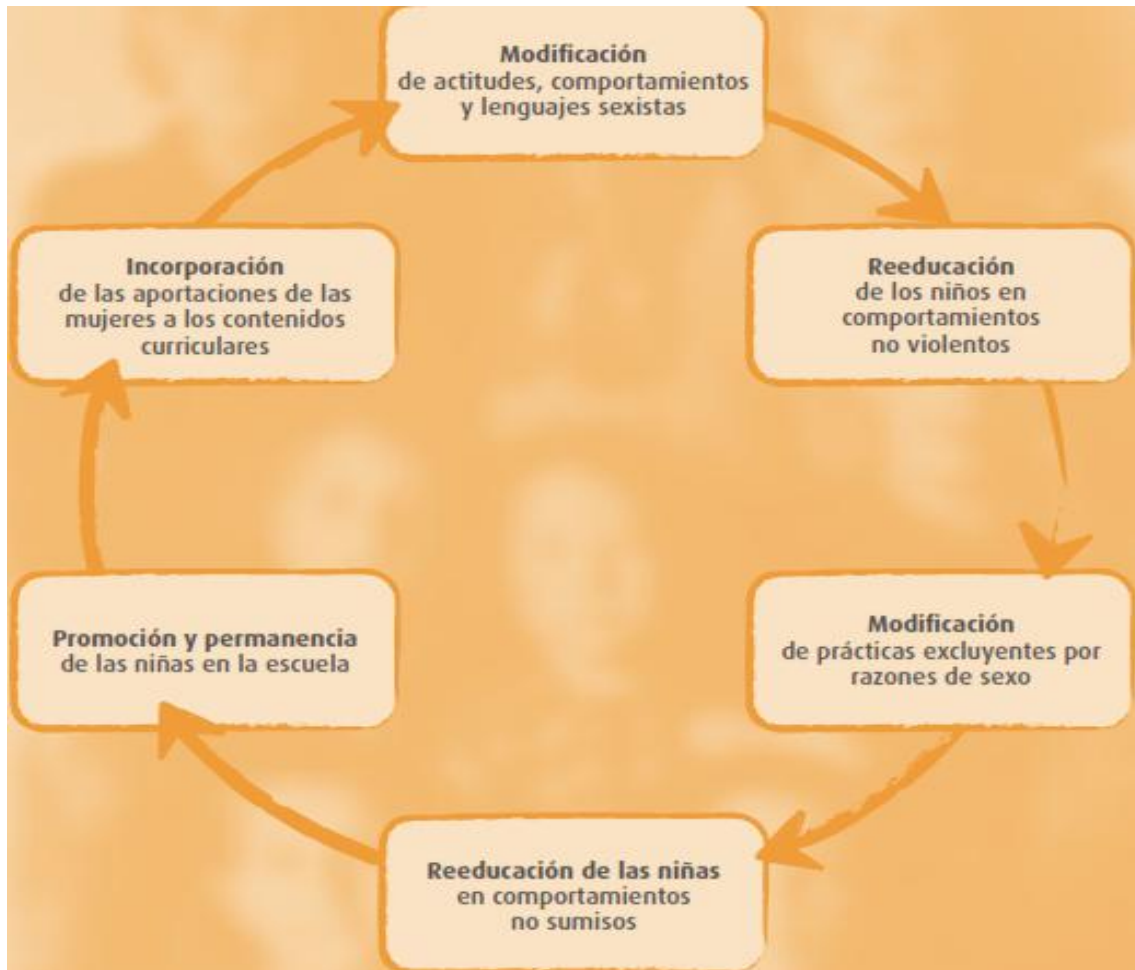
Por ello, es muy importante que los adultos responsables de la educación reconstruyan y modifiquen su pensamiento dualista a fin de generar un desarrollo completo de la personalidad, sin barreras de género. Así, los(as) niños(as) podrán acceder a modelos no discriminatorios y más equitativos, a través de los cuales puedan conocer y reproducir valores de igualdad, respeto, tolerancia y convivencia no violenta (Rodríguez, 2007; Seminario de Alicante, 1987).

El ámbito educativo es crucial para eliminar las desigualdades entre los géneros, en tanto que de manera contradictoria representa el espacio privilegiado en donde se transmiten y reproducen valores, actitudes y comportamientos de desvalorización hacia el género femenino, fuertemente arraigados en nuestra sociedad. Constituye un factor de cambio para transformar realidades y fomentar la aplicación de derechos y libertades (Valenzuela, Díaz, Jaramillo & Zúñiga, 2004; Díaz, 2003).

No debe perderse de vista que la violencia puede entrar a la escuela a través de sus actores y actrices –alumnos(as), docentes, familias, directivos(as)- y presentarse con particularidades que les son propias. El mismo contexto escolar está caracterizado por un tipo de interacción que, sobre todo en el ámbito del aula, muestra componentes de gran carga emotiva. Evidentemente la escuela no enseña la violencia con intencionalidad educativa pero la experiencia y la investigación evidencian la existencia de contenidos ocultos, donde alumnos(as) aprenden, de manera implícita; de otros(as) alumnos(as) (a través de la indisciplina y distintas formas de agresión) y de las personas adultas (a través de sus actitudes), que abusar del poder y someter puede dar mayor estatus social o permite resolver los conflictos sin recurrir al, cada vez más complicado, diálogo (Ocaña, 2008; Castro, 2009; Simón, 2007).

Si se desea cambiar esta situación, la escuela (en particular, la educación preescolar) ha de potenciar las habilidades necesarias para que cada individuo independientemente de su género las integre en su personalidad, es decir, se pretende que toda persona tenga la oportunidad de potenciar aquellos valores, actitudes y conocimientos que posibilitan un desarrollo integral de su personalidad, lo que a su vez le permite, una integración responsable y participativa como parte de la sociedad en la que se vive, sin hacer diferencias a razón del género (Leñero, 2009; Simón, 2003; Torres & Arjona, 1993).

Ante estas demandas, la Coeducación ofrece algunas acciones de intervención para incorporar la igualdad de género en la escuela (Leñero, 2009, pp. 109).



Cuadro 6. Intervenciones para incorporar la igualdad de género en la escuela (Leñero, 2009, pp. 109)

La Coeducación es una propuesta educativa que pretende crear situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que coexistan actitudes y valores tradicionalmente considerados de mujeres y hombres, potenciando el desarrollo de ambas personas y partiendo de la realidad de dos sexos diferentes. De modo que se trabaje por un desarrollo personal y una construcción social, comunes y no enfrentadas (Feminario de Alicante, 1987).

Por su parte, Sasiain & Añino (2010) piensan que:

“La coeducación significa educar en y para la igualdad de oportunidades. Educar conjuntamente a niños y niñas en la idea de que hay distintas miradas y visiones del mundo, distintas experiencias y aportaciones hechas por hombres y mujeres que deben conformar la cosmovisión colectiva y sin las que no se puede interpretar ni conocer el mundo ni la realidad. Coeducar implica no establecer relaciones de dominio en las que un sexo oprima al otro. Por el contrario se busca que se incorporen en igualdad de condiciones las realidades de hombres y mujeres para educar en igualdad desde la diferencia” (pp. 70).

Al respecto, Simón (2007) opina:

“El significado que me agrada otorgar al término “Coeducación” es el que hace referencia a una educación donde niñas y niños se aprendan como diferentes y equivalentes a un tiempo y aprendan la obra humana, tanto si ésta corresponde a los hombres como a las mujeres, para lograr la construcción de un mundo común y no enfrentado, donde se destierre la división sexual del trabajo y la guerra de sexos” (Simón, 2007, p. 1).

A partir de estas definiciones es posible considerar a la Coeducación como un elemento imprescindible si se desea educar para la paz. No hay educación por la paz si no hay coeducación, del mismo modo que no la hay si no se procura erradicar el racismo y los comportamientos violentos (Sasiain & Añino, 2010).

Conforme a su definición, la Coeducación plantea un conjunto de acciones para lograr un trato equitativo y respetuoso, que coincida las características del buen trato (Sasiain & Añino, 2010; Leñero, 2009; Feminario de Alicante, 1987):

- Conocerse a sí mismo(a) en lo corporal, lo psicológico y lo social, superando los estereotipos sexistas.

- Reconocer y dar valor a las niñas y a las mujeres: lo que son, hacen y han hecho, su cultura de paz, cuidado y relación.

- Comunicarse de forma verbal, corporal-sexual y simbólica, sabiendo expresar tanto ideas como emociones y sentimientos, comunes a los dos sexos, eficaz y equitativamente.

- Practicar conductas y hábitos saludables: prestando atención a la singularidad, para poder dotar de significados libres a un cuerpo sexuado, sabiendo que cada uno(a) es un ser único con deseos e inquietudes diferentes a lo largo de la vida.

- Analizar en clase sobre los sentimientos y las consecuencias que se generan cuando se vive el rechazo o la discriminación.

- Promover el acceso de los niños y las niñas, en igualdad de condiciones, a todas las formas de cultura, conocimientos, currículo, actividades, recursos, juegos, deportes, etc.

- Analizar los elementos de poder y autoridad, de uso del lenguaje, de uso de los espacios y los tiempos, los libros de texto, el currículo oculto, las formas del deporte, etc. presentes en los centros educativos y ver hasta qué punto ocultan la presencia de mujeres e invisibilidad a las niñas.

- Enseñar a las niñas a participar con eficacia en los juegos y deportes típicamente masculinos y socialmente más valorados al mismo tiempo que se enseña a los niños a jugar y participar en los juegos de las niñas, valorando los aspectos positivos y educativos que estos contienen, así como los elementos de diversión.

- Evitar etiquetar lo que "es normal" para los niños o para las niñas.

Así pues, para erradicar la violencia de género, un proyecto coeducativo necesita incidir ampliamente en diferentes áreas del desarrollo personal de las mujeres y de los hombres, de modo que se les permita asimilar que la mejor alternativa para lograr una sana convivencia es a través de una cultura de respeto (Sasiain & Añino, 2010; Leñero, 2009). Lo que implica favorecer en todas las personas aprendizajes relacionados con:

1. La educación emocional
2. La resolución de conflictos
3. Las habilidades de comunicación
4. La autoestima
5. La asertividad
6. La convivencia

Hay que recordar que educar en la igualdad es un elemento imprescindible para educar por la paz (Papadimitriou & Romo, 2005a; UNICEF México, 2009). De aquí el peso que se le dio al manejo de un lenguaje incluyente, al respeto de las diferencias, a la igualdad de

oportunidades y al reconocimiento de la singularidad a lo largo de las actividades y prácticas cotidianas dentro de la sala. Así mismo, fue importante desarrollar nuevas formas de pensar y concebir la vida trabajando los roles atribuidos a las mujeres y los hombres. Pues como ya se ha explicado, la escuela (en particular, la educación preescolar) ha de potenciar las habilidades necesarias para que cada uno(a) independientemente de su sexo las integre en su personalidad (Leñero, 2009; Simón, 2003; Torres & Arjona, 1993).

Como un proyecto coeducativo, el programa “Construyen do el buen trato” involucró diferentes áreas del desarrollo personal de los (as) niños (as), favoreciendo la educación emocional, la resolución de conflictos, las habilidades de comunicación y la autoestima, bajo la premisa de que los sentimientos y relaciones interpersonales son campos fructíferos para el desarrollo de esquemas cognitivos y estudio obligado para aprender a deslindar y relacionar los fenómenos físicos y humanos por los que transcurre la vida cotidiana del alumnado (Leñero, 2009, Seminario de Alicante, 1987).

Ahora bien, para lograr estos aprendizajes y desarrollar estas habilidades, los modelos de comportamiento y las practicas de convivencia que se llevaban a cabo dentro de la sala (aula de clases) y en general en el entorno del(la) niño(a) representaron un aspecto de gran relevancia para fortalecer diferentes modelos de convivencia a través de los climas escolares e incluso por medio del currículum oculto; como parte del proceso de la socialización (Díaz 2006).

CAPÍTULO 4

LOS(AS) RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN Y SU ROL COMO AGENTES SOCIALIZADORES

A partir de la necesidad de nuevas estrategias educativas que hicieran frente a las diferentes formas de violencia de las cuales se habló en los capítulos anteriores y a pesar del gran reto que supone para la comunidad educativa, instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), han asumido la tarea de impulsar un cambio cultural hacia una sociedad más justa en las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres dentro de los ambientes escolares, generando espacios de convivencia en donde se apliquen los principios de igualdad, respeto y libertad. Creando conciencia de que existen actos (explícitos o implícitos) de violencia y discriminación que afectan la dignidad y el desarrollo de las personas, y que se reflejan en la sociedad misma (SEP, 2009).

Al respecto, la Ley General de Educación y el actual Programa Nacional de la Educación establecen una base clara acerca de la participación de las madres y los padres de familia en la educación de los(as) alumnos(as) con el propósito de democratizar la toma de decisiones y fortalecer la corresponsabilidad en la tarea educativa (SEP, INMUJERES, 2004; Secretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, 2010).

Sin embargo, la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos (as) no sólo radica en la gestión educativa sino que además habría de considerarse su rol como instancia socializadora (Sasiain & Añino, 2010; Bustos, 2001). La familia al igual que la escuela, tienen una importante contribución en el modo de conformar, transmitir, mantener y

perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y en cierta forma determinan el modo de pensar y actuar de la gente, incluyendo las formas de relacionarse entre sí (Bustos, 1988, citado en Bustos, 2001, pp. 16; Sanz, 2004).

En este sentido es indispensable lograr un trabajo conjunto entre la escuela y la familia pues, sin duda alguna, son las instituciones socializadoras que brindan a los(as) niños(as) la oportunidad de desarrollar habilidades que les permitan participar activamente en la sociedad (INMUJERES, 2005). Su colaboración es uno de los factores clave para la mejora de la educación y de la convivencia, dadas sus características como aparatos ideológicos que, a través de la educación, introducen a los(as) niños(as) en un paradigma conceptual y valorativo, desde el cual organizan su percepción e interpretación del mundo (Díaz, 2003).

Se debe actuar y tomar decisiones bien pensadas en relación al trabajo que se realiza dentro del aula y los modelos de comportamiento proporcionados en casa, pues al convertirse ambos en factores claves para cambio pueden actuar como un arma de doble filo, es decir, es posible que se vuelvan espacios discriminatorios, o bien, espacios que contribuyan a superar la desigualdad; dependiendo de las prácticas de convivencia, las redes sociales, afectivas y/o vínculos amorosos que se promuevan y practiquen con los(as) niños(as), en el caso particular de la escuela, en cada uno de estos contextos (Sasiain, 2010, Castro, 2009, Díaz, 2003, Arón & Milicic, 2000).

LA FAMILIA

El fenómeno de la violencia es multicausal, por ello es que se insiste en que la escuela no puede por sí sola hacerse cargo de la doble tarea preventiva-formativa. Las intervenciones a nivel

individual no serán efectivas si no se toman en cuenta los escenarios en que los(as) niños(as) “aprenden la violencia” (Castro, 2006).

Por ello, es importante que los padres y las madres también colaboren desde sus casas en la acción trazada por el centro educativo. Pues, estar inmersos en las actividades cotidianas que los(as) infantes realizan dentro de la sala (aula de clases) propiciará un mayor progreso y afianzamiento de los objetivos y contenidos que la educación se propone (Angulo, 2007; Torres & Arjona, 1993).

Siendo la familia la primera forma de asociación que experimenta el(la) niño(a), constituye el primer espacio de socialización en el que transcurren los primeros años de vida. Un momento idóneo para intervenir, ya que es en esta etapa en la que se inician los procesos de construcción de la identidad y de desarrollo afectivo en los(as) pequeños(as) (Leñero, 2009, Díaz, 2003).

Si estos primeros años de vida transcurren en un ambiente propicio permitirán establecer relaciones más sanas en el futuro. De aquí la importancia de las prácticas de convivencia que conciernen al entorno familiar, en el que cada uno de sus integrantes juega un papel individual y de grupo ya que su estructura y función incide directamente en el comportamiento de los(as) niños(as) en relación a sí mismos(as), hacia las(os) demás integrantes de la familia y hacia otras personas (INMUJERES, 2005; Loredó, Perea & López, 2008).

Si bien, tanto el hombre como la mujer muestran ser igual de competentes en el cuidado y atención de los(as) hijos(as), según las investigaciones realizadas, se observa que las parejas por muy progresistas que sean; en lo que refiere a la crianza de los(as) hijos(as), suelen tomar el rol que por estereotipo se le asigna al hombre y a la mujer en el cuidado de los(as) mismos(as) lo

cual da pie a una socialización diferenciada para su hijo(a) en función de su sexo (Palacios, 1988 citado en Torres & Arjona, 1993)

Por ello, es necesario sensibilizar y formar a las madres y padres de familia sobre la perspectiva de género, con la finalidad de facilitar que desde el nacimiento los(as) niños(as) se desarrollen en un ambiente familiar que les permita aprender y expresar de diversas maneras, lo que sienten y desean, sin restricciones de género (Torres & Arjona, 1993). De esta forma se evita que las habilidades sean fomentadas de manera desigual y diferenciada bajo expectativas estereotipadas en relación a su sexo (Leñero, 2009).

A los niños se les percibe:	A las niñas se les percibe:
<ul style="list-style-type: none">• Independientes• Seguros• Infantiles• Traviosos• Creativos• Naturales	<ul style="list-style-type: none">• Dependientes• Inseguras• Adultas• Responsables, tranquilas• Detallistas• Sensibles...

Cuadro 7. Características estereotipadas de la personalidad de los niños y las niñas según el sexo (Torres & Arjona, 1993)

Este cambio de actitudes e ideologías representa un gran reto para las familias, quienes han interiorizado muchas conductas relacionadas a la violencia de género. Se vuelve indispensable considerar la participación diferencial de las familias, evitando prejuicios respecto a sus condiciones particulares, con la finalidad de tomar en cuenta sus necesidades, intereses e inquietudes para ejercer sus maternidades y paternidades en forma más libre, ética y responsable, guiándose por el principio de equidad entre los géneros y promoviendo nuevos esquemas de convivencia familiar (INMUJERES, 2004).

Cabe señalar que en este proceso de cambio el lenguaje juega un papel significativo, pues la progresión en su dominio le permite al niño(a) representar mentalmente, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los(as) demás, así como a lo que los(as) otros(as) esperan de ellos(as) (Dossier Educativo, 2004; Sanz, 2004; Sastre & Moreno, 2002). En este sentido “las madres y los padres de familia desempeñan una función primordial al comunicar, a través del lenguaje, el orden simbólico que puede cambiar o asegurar los modelos patriarcales” (INMUJERES, 2004, p. 51)

De esta forma, es indispensable que los(as) adultos(as) proporcionen modelos más equitativos y no violentos a los(as) niños(as) a fin de generar en ellos(as) conocimientos, valores y actitudes que les permitan establecer relaciones más equitativas en la que coexistan cualidades tradicionalmente consideradas de hombres y/o de mujeres (Feminario de Alicante, 1987; Torres & Arjona, 1993).

RASGOS DE UNA PERSONA CON UN DESARROLLO INTEGRAL	
• Estabilidad emocional	• Intuición
• Mecanismos de autocontrol	• Aptitud para las ciencias
• Ternura - agresividad	• Franqueza
• Docilidad	• Valentía
• Afirmación del yo	• Eficacia
• Aptitudes intelectuales	• Amor al riesgo
• Objetividad	• Racionalidad
• Aspecto afectivo definido	

Cuadro 8. Rasgos que deben trabajarse para lograr el desarrollo integral de las personas (Torres & Arjona, 1993)

Si las personas adultas destacan más los aspectos positivos y modelan actitudes favorables en sus relaciones interpersonales, se desarrollará, en los(as) niños(as), un sentimiento

que les permitirá enfrentar la vida con una mayor seguridad y confianza a través de vínculos afectivos de respeto. Si se aprende a mirar a los demás sin demasiadas críticas, y se aceptan sus diferencias, se estará favoreciendo el desarrollo personal de los niños y las niñas (Milicic, 2001 citado en Barraza, 2003, pp. 13; Sanz, 2004).

LA ESCUELA:

La escuela es una institución que ofrece tanto experiencias sociales, como emocionales y cognitivas, por tales razones se involucra en el desarrollo de niños(as) y jóvenes; representa un ámbito protector donde éstos(as) pueden relacionarse de una forma pacífica y saludable involucrando sus conocimientos, emociones, actitudes y demás conductas, fomentando una buena convivencia escolar (Gobierno del Distrito Federal et. al., 2010).

Sin embargo, como otro gran ámbito de convivencia, la escuela también puede fortalecer modelos de agresión que los niños y las niñas adoptan a través de los climas escolares que les enseñan diferentes formas de agredir (Castro, 2009). Tal es el caso de los estereotipos de género, de la cultura androcéntrica, que a través del currículum oficial y del currículum oculto promueven conductas de discriminación en el lenguaje; que oculta la presencia de las mujeres “en el mundo de las palabras”, en los textos; donde la imagen de la mujer aparece con menor frecuencia que la imagen del hombre, y en el discurso histórico; que no reconoce la importancia de la participación y los conocimientos de las mujeres en los procesos sociales, realizando así un recorte del saber donde la experiencia de vida de lo femenino se devalúa (Díaz, 2003).

De este modo, la escuela no sólo lleva a cabo su papel como agente socializador de una forma explícita; a través del curriculum oficial (explícito) sino también de una manera más

difusa, por medio de las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en las aulas escolares, lo que P. W. Jackson denomina *currículum oculto* (aunque también Jhon Dewey, en su obra *Experience and Education*, habla de las actitudes que se desarrollan en las escuelas como fruto de un <<aprendizaje colateral>> y pueden acabar teniendo a la larga tanta o mayor importancia que los efectos del currículo oficial y/o explícito) (Torres, 2005).

A través de una investigación etnográfica; que exigió observaciones intensivas de las actividades e interacciones del alumnado y del profesorado, con abundantes entrevistas y discusiones con los(as) participantes, Jackson mostró que la interacción escolar dentro de las aulas promueve una serie de resultados no intencionados. Los cuales, si bien no fueron previstos por la institución o el docente y tampoco se tenía conciencia de lo que estaban formando en los(as) alumnos(as), si contenían aprendizajes que guardaban una estrecha relación con la esfera valoral y actitudinal (Torres, 2005; Díaz, 2006).

Para Jackson este tipo de currículo es una forma de socialización y adaptación a la escuela y a la misma sociedad. La asistencia de los(as) estudiantes durante periodos largos, apoyada en la autoridad y la convivencia con los(as) docentes, así como los mecanismos de evaluación, pueden estructurar formas determinadas de comportamiento en los(as) alumnos(as) que son paulatinamente internalizadas (Díaz, 2006).

Cabe señalar que este concepto se vincula con acciones escolares sobre las cuales no se puede tener un control. Va más allá de las intenciones escolares explícitas, porque precisamente da cuenta de aquello que los(as) docentes y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente. En este punto es necesario resaltar que el currículo oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice, de ahí su vínculo con el aprendizaje de valores (en su núcleo afectivo y actitudinal). Por ejemplo, se puede hablar de

respeto a los(as) demás como valor explícito en un plan, programa o sesión de trabajo escolar; pero al mismo tiempo, en el conjunto del contexto escolar (no necesariamente en la misma sesión dónde se abordan dichos contenidos) alguien puede actuar de manera intolerante o autoritaria; actitudes que son percibidas por los(as) estudiantes, y aunque su percepción se realiza en un plano distinto al consciente, éstas experiencias suelen ser bastante significativas para ellos(as) (Díaz, 2006).

Por otro lado, también habría que tomar en cuenta que en muchas ocasiones la meta última de la educación no hace hincapié en el crecimiento intelectual sino en el ajuste, en la adaptación a un papel sexual. Desde el jardín de niños(as) hasta la educación universitaria, se continúa reforzando la concepción de femineidad y masculinidad y por tanto, de los roles de género asignados a mujeres y hombres.

La educación, tanto en el ámbito formal como en el currículum oculto, a través de los materiales, juegos y textos utilizados; en los que predomina la figura del hombre y dónde rara vez se da cabida al conocimiento generado por las mujeres, además de las actitudes, las preferencias, el trato diferenciado a mujeres y hombres por medio del lenguaje, los gestos, el tono de la voz, la frecuencia y la duración en la atención proporcionada a unas y a otros, dan muestras de un marcado sexismo y androcentrismo (Bustos, 2001; Torres & Arjona, 1993).

En este sentido la escuela, como segundo ambiente de mayor convivencia para los(as) niños(as), no debe limitarse únicamente a la adquisición de los saberes masculinos sino que, la formación integral que se le demanda, debe fomentar también la experiencia y el saber de las mujeres; tales como el cuidado y la afectividad (INMUJERES, 2004). De esta forma se ayudaría a promover habilidades y valores para el pleno derecho de la personalidad humana y el sentido de su dignidad (Gobierno del Distrito Federal et. al., 2010; Loredó, et. al, 2008).

Ahora bien, gracias a la convivencia entre pares, la escuela también es un escenario en el que se desarrolla un sentido de pertenencia muy importante. Lo cual, exige a los(as) docentes prestar atención a lo que ocurre dentro del aula durante la interacción entre sus alumnos(as) ya que los intercambios verbales y afectivos también dan cuenta de lo que ocurre con cada uno(a) de ellos(as) (Gobierno del D.F., et al., 2010; Singer & Haan, 2008; Dossier Educativo, 2004).

Es importante identificar la influencia de los(as) niños(as) que fungen como líderes y que definen mayormente la conducta del grupo ya que esto puede dar origen al fenómeno conocido como “bullying”, un acoso escolar e intimidación que generan un desequilibrio en el uso del poder y consecuencias graves tanto en las(os) que son víctimas como los(as) que son victimarios (Loredo, et. al, 2008).

Sobre quienes padecen de bullying, se produce un daño psicológico y/o físico que produce lesiones visibles y otras que no lo son tanto, como temores, dificultades para confiar en las personas o para relacionarse íntimamente, falta de autoestima, trastornos del sueño o de la alimentación, depresión y problemas afectivos. Por otro lado, en quienes ejercen el bullying también se produce dolor y resentimiento, la persona termina sintiéndose sola debido a que ejerciendo la violencia jamás podrá conseguir ser amado(a) realmente. En este sentido, quien ejerce la violencia hace víctimas a otras personas, pero también acaba siendo víctima de sí mismo(a) (Sasiain & Añino, 2010).

Aprender a reconocer estos procesos, sus causas y consecuencias, así como enseñar cambios de comportamientos y relaciones más saludables permitirá generar mejores vínculos afectivos entre los(as) niños(as) (Sanz, 2004).

Por otro lado, un aspecto que también puede generar patrones de discriminación es la acción del sistema educativo, que no ha hecho más que universalizar el conocimiento y los

saberes de la obra humana masculina. Sin embargo, todas las tareas de crianza y cuidado, que permiten la autonomía personal, las habilidades para obtener calidad de vida propia y los valores y destrezas correspondiente al cuidado, no se enseñan ni se adquieren en la escuela (Sasiain & Añino, 2010). Sabiendo que los aprendizajes escolares representan simbólicamente lo que es relevante para la sociedad, se da a entender que éstas habilidades no son relevantes (Simón, 2007).

Sin embargo, aspectos como el manejo de las emociones, la respiración, como forma de conectar con ellas y de transformarlas, la relajación y la acción de marcar la distancia necesaria frente a las cosas que perturban y evitan ver con más claridad, son aprendizajes imprescindibles para la formación integral de los niños y las niñas. El Buen trato hacia uno(a) mismo(a) y hacia los(as) demás depende en gran medida de habilidades que tienen que ver con su desarrollo emocional, situación que ha sido ignorada y subestimada desde hace tiempo por las instituciones educativas (Sasiain & Añino, 2010; Sanz, 2004; Castro, 2009; Goleman, 2003).

En este sentido, la escuela debe reordenar sus prioridades y ocuparse, como espacio socializador, de que los(as) pequeños(as) convivan con sus pares y participen en eventos comunicativos más ricos y variados. Debe propiciar una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; cuyas experiencias contribuyan al desarrollo de su autonomía y socialización además de ayudarlos(as) a dar y recibir sus primeras y muy importantes críticas y opiniones favorables o no de parte de compañeros(as) y educadores(as) (Santrock, 2006; Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal y la Dirección Ejecutiva de Educación Básica, 2010).

De este modo, la escuela responderá a su función social. Desarrollando las habilidades sociales como una estrategia que incida en el aprendizaje y práctica de conductas violentas. Así

podrá ser transmisora de valores que anulen poco a poco la cultura patriarcal, los estereotipos y las diferentes formas de violencia (Castro, 2006).

LOS(AS) DOCENTES

Como parte de la comunidad educativa en la escuela, los(as) educadores(as) ejercen una gran influencia en la calidad de aprendizaje y convivencia de los(as) alumnos(as) mediante la evocación de un sentimiento de vínculo individual con cada uno(a) de ellos(as) pero también evocando un sentimiento de vínculo de todo el grupo, es decir, de los(as) niños(as) entre ellos(as) y con las(os) docentes (Singer & Haan, 2008).

Como parte esencial de la comunidad educativa, los docentes también juegan un papel fundamental y es posible que de manera inconsciente desarrollen un clima hostil, posibilitando con sus actitudes que los(as) alumnos(as) aprendan la injusticia, la intolerancia, la discriminación, el mal uso del poder, la ironía agresiva, etc. (Leñero, 2009, Castro, 2009).

Un ejemplo de esta situación son las percepciones, las expectativas y el trato diferenciado que los(as) docentes proporcionan a sus alumnos(as) conforme al género, formando relaciones discriminatorias y un desarrollo desigual de habilidades, tal y como lo enfatizan Torres & Arjona (1993, pp. 98).

CONDUCTA INFANTIL	INTERPRETACIÓN Y RESPUESTA DE LA PERSONA ADULTA	POSIBLES CONSECUENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA NIÑA
Inquietud	<ul style="list-style-type: none"> • El niño desea jugar, se le estimula • La niña esta nerviosa, se le tranquiliza 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo • Pasiva
Llanto	<ul style="list-style-type: none"> • Al niño no se le deja llorar. • Sí se le deja llorar a la niña 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende a controlar sus emociones • Manifiesta sus emociones
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Con el niño se utilizan adjetivos aumentativos, se habla menos con ellos • A las niñas se les habla más y son frecuentes los adjetivos diminutivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerza, superioridad, menos capacitados para la comunicación • Debilidad, inferioridad, más capacitadas para el lenguaje
Juegos	<ul style="list-style-type: none"> • En el niño, juegos más bruscos, físicos, con mayor número de juguetes • Con las niñas, juegos más tranquilos, juguetes menos variados 	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerza, valentía, mayor dominio espacial, mayores posibilidades de exploración • Fragilidad, menor dominio espacial, menor posibilidad de exploración
Agresividad	<ul style="list-style-type: none"> • En los niños se considera normal, y en parte deseable • No es propia de las niñas 	<ul style="list-style-type: none"> • Independencia y capacidad de defensa • Dependencia, sumisa, aceptación pasiva de la adversidad

Cuadro 9. Trato y expectativas diferenciadas según el sexo (Torres & Arjona, 1993)

Si se actúa de esta forma, los(as) docentes pierden autoridad y efectividad en la función de formar en valores, moralidad, actitudes y habilidades para la convivencia humana, limitando su capacidad en relación a las habilidades necesarias para desarrollar disciplina, fijar límites, desarrollar autonomía, responsabilidad, etc. (Castro, 2009).

Lo anterior exige a las instituciones educativas, y por tanto a sus docentes, reconocer la importancia de promover nuevas formas de relación entre las niñas y los niños con la finalidad de promover su autorregulación (INMUJERES, 2004). Es importante, sobre todo en el caso de la educación inicial que se establezcan normas claras y acuerdos, respecto a las formas de interactuar dentro y fuera de la sala, actuando a través de tres papeles fundamentales del los(as) docentes (Singer & Haan, 2008, pp. 115):

- **Protectores(as):** cuanto más positivas son las relaciones entre los(as) niños(as), más abiertos(as) están a encontrar soluciones conjuntas y a la reconciliación. Una de las labores principales como docentes es asegurar que los(as) alumnos(as) se sientan seguros y valorados y que estén a gusto en el grupo. Las educadoras de preescolar, en particular, deben crear un clima regido por una cultura de tierno afecto, puesto que los primeros años de vida y escolarización son fundamentales para cimentar las bases de una cultura de paz (Leñero, 2009).
- **Figuras de Autoridad:** los(as) niños(as) deben tener derecho a equivocarse, a ser pequeños(as), y a experimentar con la certeza de que alguien vigila. No tienen por qué ser capaces de hacerlo todo bien. Los(as) docentes deben señalarles cuando se hacen daño los(as) unos(as) a los(as) otros(as), dejar las normas claras y llegar a acuerdos con ellos(as) que deberán recordarse de vez en cuando; sobre todo en los momentos de conflictos. También es importante explicar los acuerdos y hablar sobre lo que los(as) niños(as) desean y sienten respecto a éstos, recordando que -como figura de autoridad-

se debe ser justo(a) y flexible, para evitar acusar injustamente a alguien o ponerse de parte de alguno(a) de los(as) niños(as).

- Mediador(a): cuando los(as) niños(as) no son capaces de resolver un problema entre ellos(as), la solución no siempre pasa por la referencia a un acuerdo, sino que es necesario hablar sobre ello y buscar una solución entre todos(as). Mediante esta experiencia, los(as) niños(as) aprenderán nuevas habilidades sociales, como tener en cuenta los sentimientos de los(as) demás o resolver los conflictos a través del diálogo y la reconciliación. La actitud de los(as) docentes en esta discusión y la resolución de conflictos es fundamental si se considera la importancia de su modelo de comportamiento, es decir, si se actúa de manera pacífica y la discusión se guía de manera serena, será más probable que los niños y las niñas adopten esta actitud en futuras y similares experiencias (Papadimitriou & Romo, 2005ab; Sanz, 2004).

En este sentido, la experiencia de los(as) docentes; en relación al manejo de grupo y la creación de ambientes que despierten el interés de los alumnos y las alumnas, son un factor clave que ayudará a involucrarlos(as) en actividades que desarrollen sus competencias de manera integral (sin ningún tipo de restricción o limitante) (INMUJERES, 2005; Dossier educativo, 2004; Torres & Arjona, 1993). Dicho de otra forma, los(as) docentes son también los(as) directores(as) de escena del grupo. Siguiendo esta metáfora teatral, se puede afirmar que son ellos(as) quienes saben que los actores y actrices (niños y niñas) crearán la obra por sí mismos(as), y que para ello necesitan libertad de acción. Pero que también deben ofrecer estímulos participando en la obra al proporcionar indicaciones escénicas a los actores y las

actrices y al asegurarse de que el decorado y el atrezzo estén listos para que surja una obra específica. Así, de forma directa o indirecta estructura las relaciones del grupo (Jones & Reynolds, 1992, citado en Singer & Hann, 2008).

Ahora bien, para establecer un clima que favorezca las relaciones de buen trato los y las docentes deben brindar confianza, ser comprensivos(as) y tener la sensibilidad para detectar alguna habilidad especial en cada uno(a) de sus alumnos(as) y hacérsela saber para motivarlos(as) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su manejo del aula es fundamental para la provención de la violencia, lo cual incluye la forma de enseñar, las relaciones con los(as) alumnos(as), el grado de poder que se ejerce sobre ellos(as) y su forma de intervenir ante los problemas (Silas, 2008 citado en Secretaría de Educación del Distrito Federal y la Dirección Ejecutiva de Educación Básica, 2010, pp. 30; Dossier Educativo, 2004).

Para tales propósitos la educación no discriminatoria en función del sexo será el instrumento imprescindible para conseguir una real igualdad de oportunidades (Torres & Arjona, 1993). Anunciar algunas reglas de buena conducta y recordarlas de vez en cuando no basta. La convivencia se aprende, se va construyendo, y la escuela; ámbito de encuentro de personas distintas con intereses diferentes, puede y debe convertirse en lugar seguro e idóneo para que los(as) alumnos(as) aprendan las actitudes y conductas básicas de la convivencia humana (Sasiain & Añino, 2010; Secretaría de Educación del Distrito Federal y la Dirección Ejecutiva de Educación Básica, 2010; Castro 2009).

Tales conductas y actitudes sólo lograrán desarrollarse si las y los docentes establecen una relación positiva con cada uno(a) de sus alumnos(as), inculcando el respeto y las normas, es decir, manteniendo la disciplina sin ser demasiado rigurosos o rigurosas (Miranda, Jarque y

Tárraga, 2005 citado en Secretaría de Educación del Distrito Federal y la Dirección Ejecutiva de Educación Básica, 2010, pp. 30).

En suma, debe considerarse que ambos espacios de socialización -la familia y la escuela- desempeñan roles complementarios, que necesitan precisar sus tareas compartidas, para coordinar sus esfuerzos en pro de una mejor formación para los(as) niños(as). Dicha alianza permitirá una mayor coherencia en las metas para el desarrollo afectivo, cognitivo, social y valórico; además de contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes escolares (Barraza, 2003).

Si las instituciones educativas contribuyen a la reflexión, indagación, elaboración de propuestas y puesta en marcha de alternativas, que permitan (INMUJERES, 2004):

- Recuperar el lugar de la escuela como una instancia formativa en los niveles: social, comunitario y familiar, en los cuales sea posible una participación amplia de las madres y los padres de familia no sólo como proveedores de recursos materiales y económicos, sino como agentes sociales que coadyuvan en forma decidida en la educación de los(as) infantes.
- Reconocer la importancia de tomar en cuenta a las familias con sus características propias, sus cualidades y diversidades, sin que se obligue, desde la función social de la escuela, a moldear identidades en donde se restringe la igualdad y se expulsa la diversidad y la diferencia.

Podrá adoptarse una nueva concepción de la educación que facilite la comprensión urgente y necesaria de la corresponsabilidad de las madres y los padres de familia, aunada a la acción de los centros educativos en la tarea de educar a los(as) infantes (INMUJERES, 2004).

De lo contrario se seguirá reproduciendo la disociación entre los grandes propósitos que se pretenden lograr mediante la educación, con una realidad contradictoria que condena a los(as) niños(as) sujetarse a patrones de vida ajenos a sus diferentes condiciones de vida (INMUJERES, 2004; Castro, 2009).

Cabe resaltar que, ambos agentes socializadores, sólo educarán en valores cuando éstos vivan y expresen, mediante acciones propias, actitudes favorables a lo que se pretende enseñar y/o desarrollar. Las conductas y comportamientos de los(as) niños(as), así como las de los(as) docentes y las familias son fundamentales en el trabajo cotidiano, ya que todo proceso educativo se desarrolla desde la transmisión de información, pasando por el desarrollo de habilidades, hasta convertirse en un proceso de formación y, si es posible, de transformación de la realidad cotidiana para hacer de los derechos humanos y de las relaciones de buen trato una realidad tangible (Zurbano, 1999; Miranda y cols., 2005; Papadimitriou & Romo, 2005a).

EL CLIMA ESCOLAR

Una vez establecida la importancia de los modelos de comportamiento que ofrecen los y las docentes así como la relevancia de las interacciones que se establecen entre iguales, es indudable que las características del entorno influirán de manera importante en la adquisición de actitudes y valores de los(as) alumnos(as) (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; SEP 2004).

En este sentido el clima educativo es un factor clave para el desarrollo de los niños y las niñas. Si el clima escolar es nutritivo propiciará el bienestar emocional y la formación de disposiciones para el aprendizaje (Dossier educativo, 2004; Singer & Haan, 2008).

Conforme a la descripción y planteamientos de Arón y Milicic (2000B), el clima escolar se refiere a la percepción que los(as) alumnos(as) tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales dentro del centro educativo. Involucrando además las sensaciones que los(as) alumnos(as) y los(as) docentes tienen a partir de sus experiencias en el sistema escolar, con todo y sus normas, creencias, tratos y expectativas. En el caso de los(as) alumnos(as) en relación a su contexto escolar y, en el caso de los(as) docentes, en relación a su ambiente laboral.

De tal forma, dicho clima puede ser tanto positivo como negativo para el desarrollo de los(as) niños(as). Considerándose como positivo cuando se cuenta con un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesoras(es) y alumnas(os), y entre compañeras(os). Promoviendo además redes y/o vínculos afectivos que permitan a las personas ser sensibles a las situaciones difíciles que atraviesen los(as) demás, siendo capaces de apoyarlos(as) emocionalmente.

Margaret Brennan habla también sobre la importancia de una “cultura de ternura”, sobre todo en los niveles de educación inicial, que favorezca la creación de climas más agradables, en donde las educadoras que trabajan con amor, paciencia, sentido del humor y dedicación personal, ayudan a los(as) niños(as) a sentirse cómodos(as) y a participar del ritmo y las normas del grupo (2005, citado en Singer & Haan, 2008, pp. 41).

Lo anterior constituye una buena herramienta para disminuir aquellos climas negativos en los que el ambiente se contagia con características que parecieran aflorar las partes más

negativas de las personas a la vez que se invisibilizan los aspectos positivos de las mismas, lo cual da como resultado, interacciones que se tornan cada vez más estresantes y que interfieren con una resolución de conflictos constructiva (Arón & Milicic, 2000B).

Para empezar a construir climas más positivos en los centro educativos, es necesario dedicar tiempos más prolongados a conocer la forma en la que los(as) niños(as) expresan sus necesidades y deseos para introducirlos(as) en un medio que les proporcione seguridad y confianza (Dossier educativo, 2004; Arón & Milicic, 2000B).

De tal forma que estos ambientes fomenten en los(as) niños (as) la colaboración y la autorregulación, impulsando a la vez el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre los(as) alumnos(as), entre ellos(as) y los(as) docentes y entre los(as) docentes y las familias del alumnado; necesarios para establecer nuevas relaciones dirigidas a promover una convivencia sana y cordial (Torres & Arjona, 1993, Arón & Milicic, 2000B).

Al respecto, Loredo y cols. (2008, pp.3) proponen tomar en cuenta los siguientes factores de protección y riesgo en la génesis de las relaciones de maltrato:

CONTEXTO	PROTECCIÓN	RIESGO
FAMILIA	Cuidado y comunicación Claras expectativas de desarrollo Convivencia familiar Monitoreo y supervisión de conductas	Ambiente de violencia doméstica Nivel educativo bajo Expectativas escasas
IGUALES	Juego saludable y creatividad Vínculos afectivos Diversidad	Conducta violenta Abuso de poder
ESCUELA	Promoción y convivencia académica vinculada al contexto familiar y social Normatividad clara y justa Programa incluyente	Ambiente sin contención Convivencia hostil Resolución violenta de conflictos Sin vínculo con la familia

Cuadro 10. Factores de protección y de riesgo en la génesis del maltrato (Loredo y cols., 2008, pp. 3)

Conforme a lo que se ha planteado sobre el clima escolar, los(as) docentes deben ser conscientes de que sus acciones directivas no son opuestas al trato amigable que pueden proporcionar a sus alumnos(as). Deben entender que es posible establecer una guía clara, siendo directivos(as) de un modo suave y utilizando reglas positivas que indiquen a los(as) niños(as) lo que SI pueden hacer, en lugar de lo que no pueden hacer (Singer & Hann, 2008).

Estas iniciativas constituyen una forma de sensibilizar y educar a los(as) niños(as) -que son los(as) futuros(as) padres y madres de familia- en estrategias no violentas que rompan los estereotipos y promuevan nuevas formas de relacionarse entre sí. Lo cual es fundamental para interrumpir la transmisión generacional de la violencia a través del trato cotidiano dentro de los centros educativos (Simón, 2007; Castro, 2007; Arón & Milicic, 2000B).

De acuerdo a estos planteamientos y procesos, el programa “Construyendo el buen trato” buscó diferentes formas y oportunidades para establecer puentes de comunicación entre las familias y la escuela, que permitieran discutir y acordar de manera conjunta las prioridades, los niveles de participación, las distintas concepciones acerca de la educación infantil y los valores que deben fomentarse, para consolidar una base sólida y armónica que favorezca el desarrollo pleno y digno de los(as) infantes. Creando espacios y condiciones que posibilitaran el respeto a la diversidad y donde existiera una participación real y abierta por parte de las familias, en la medida de sus posibilidades (INMUJERES, 2004; Gobierno del D.F. et. al., 2010).

Así mismo, el rol de educadora, como figura de autoridad y modelo de comportamiento, fue una pieza clave al implementar el programa puesto que su lenguaje, opiniones y actitudes le dieron mayor sentido a las actividades y ayudaron a crear un clima de confianza. Además de ser ella quien conoce perfectamente las características propias de la etapa preescolar, mismas que se describirán en el siguiente capítulo (SEP, 2004; Copple & Bredekamp, 2009).

CAPÍTULO 5

EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LOS(AS) PREESCOLARES

Los primeros años de vida ejercen una gran influencia en el desenvolvimiento personal y social de todos los(as) niños(as); en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social (Mejía, 2000). Por tanto la educación preescolar se convierte en un foco de intervención en el que se pueden aprovechar las relaciones entre iguales para desarrollar habilidades que favorezcan el buen trato (Alba et. al., 2007; Santrock, 2006; Dossier educativo, 2004).

En este sentido, la educación preescolar desempeña una función importante en el aprendizaje y el desarrollo de todos(as) los(as) niños(as). Sin embargo, su función es más importante todavía para quienes viven en situaciones de pobreza y, sobre todo, para quienes por razones de sobrevivencia familiar o por factores culturales tienen escasas oportunidades de atención y de relación con sus padres (Alba et. al., 2007).

Para los(as) niños(as) “en situación de riesgo”, por ejemplo, la primera experiencia escolar puede favorecer de manera importante el desarrollo de sus capacidades personales para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones difíciles derivadas de circunstancias familiares o sociales. Así pues, la educación preescolar cumple una función democratizadora como espacio educativo en el que todos(as) los(as) niños(as), independientemente de su origen, características y condiciones sociales y culturales tienen la oportunidad de aprender y desarrollar su potencial al fortalecer las capacidades que poseen y al ejercer una influencia que puede ser duradera en su vida personal y social (Goleman, 2003; Alba et. al. 2007).

A través de la observación mutua dentro de la sala, del compartir, de los juegos, de las actividades, es decir, de estar juntos de maneras específicas, las educadoras y los(as) niños(as) confieren una forma concreta a su modo de estar juntos. Se construyen en ellos y ellas una nueva forma de convivir, que puede ser la pauta para desarrollar vínculos afectivos orientados a formas de convivencia respetuosas y equitativas (Singer & Haan, 2008).

La importancia de los primeros años en la escuela exige una revisión de las características de los(as) niños(as) preescolares a fin proporcionar un panorama general de sus necesidades y potencialidades.

El DESARROLLO DE LOS(AS) PREESCOLAR

Los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que los(as) niños(as) desarrollan desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran potencialidad de aprendizaje (Alba et. al., 2007).

A continuación se describe el desarrollo infantil de los(as) niños(as) preescolares, abarcando los siguientes aspectos: cambios físicos, cognoscitivos, sociales, emocionales y del lenguaje. Si bien, cada niño(a) tiene su propio ritmo de desarrollo, es importante considerar edades límites y razonables en las que se presentan determinadas conductas (Santrock, 2006). En este sentido existe un consenso respecto a que la fecha en que da inicio la etapa preescolar, a los tres años, y la edad en la que termina, entre los cinco o seis años; aunque algunos hablan de su culminación a los cinco años (Papalia, 2001, Copple & Bredekamp, 2009). Para los fines de esta

intervención se describirá y hará énfasis en la población de los cinco y seis años puesto que el grupo preescolar III es la población a la que se dirige el programa.

DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR.

Hacia los seis años la tasa de crecimiento es más lenta en comparación con la de los primeros años de vida. En promedio, los y las preescolares ganan de 2.5 kg a 3kg. aprox. y de 5 a 8 cm. aprox., por año, entre los 3 y los 6 años de edad (Papalia, 2001).

Los(as) pequeños(as) disfrutan al descubrir sus crecientes habilidades de coordinación y las posibilidades que su cuerpo les proporciona para expresarse y experimentar diferentes sensaciones, mostrando un interés creciente producción de diseños y modelos de arte (Copple & Bredekamp, 2009).

Su desarrollo físico inicia por los grandes músculos en el tronco, brazos y piernas para continuar con el desarrollo de pequeños músculos en las manos y dedos. Lo cual explica porque los(as) niños(as) son capaces de correr y saltar antes de poder realizar movimientos manuales finos (Papalia, 2001). Ambos tipos de movimiento mejoran su coordinación año con año. Entre los dos y los tres años, los(as) niños(as) muestran movimientos que son todavía inmaduros y descoordinados, entre los cuatro y los cinco años ellos(as) tienen mayor control, pero sus movimientos todavía no son tan fluidos, su desarrollo es mucho más evidente cuando se acercan a los 6 o 7 años (Copple & Bredekamp, 2009).

Por ello, es importante proporcionarles ambientes que los(as) animen a trabajar con nuevos materiales y en nuevos proyectos que pongan a prueba sus destrezas tanto de motricidad fina y de motricidad gruesa (Copple & Bredekamp, 2009; Santrock, 2006; Papalia, 2001).

- Habilidades motoras gruesas: involucran a huesos y músculos grandes. Su crecimiento durante la edad preescolar baja el centro de gravedad, por lo que sus movimientos se vuelven más estables y firmes. Sus piernas ganan finura y precisión, el(la) niño(a) pueden y disfrutan de correr, frenar y acelerar con mayor exactitud. Desde los tres o y cuatro años comienza su trabajo en el equilibrio, dominan poco a poco conductas como subir y bajar escaleras, sus brazos mantienen un mejor equilibrio, bailan y además pueden tomar, lanzar y golpear objetos (pelotas, listones, telas, gallitos, etc.).
- Habilidades motoras finas: implica músculos pequeños del cuerpo. Los(as) niños(as) logran dominar, poco a poco, actividades como el trazo de líneas, pintar con los dedos, dibujar figuras circulares, recortar siguiendo líneas, trazar letras rudimentarias, cocinar (untar, rebanar, desmoronar, etc.) entre otras. Sin embargo debe tenerse en cuenta que los niños y las niñas no alcanzarán todavía una destreza manual sofisticada por lo que a muchos(as) les costará trabajo dibujar y cortar con precisión, dadas la constancia y paciencia que implica la coordinación ojo-mano.

En esta etapa los(as) niños(as) deben pasar por lo menos una cuarta parte de su día en la escuela realizando actividades físicas, gran parte de los aprendizajes se transmiten por medio de los músculos grandes. Las herramientas más útiles en esta etapa, no son el lápiz o el papel sino la dramatización de los cuentos de hadas, el moldeado de barro, la construcción con bloques y el manejo de la pintura. Se pueden emplear una gran variedad de estrategias de enseñanza a través de los juegos al aire libre, que incluyan dinámicas con el paracaídas, los aros, obstáculos, barra de equilibrio, neumáticos, etc. Además, es importante que los(as) niños(as) tengan acceso a

diferentes tipos de materiales y objetos que les ayuden a desarrollar sus motricidad fina, como: objetos pequeños para clasificar y contar, tableros para amarrar agujetas o abotonar, espacios para doblar la ropa, tijeras, pinceles, etc. (Coople & Bredekamp, 2009).

Ante este desarrollo es necesario mencionar que la manipulación de los miembros del cuerpo da lugar a lo que se conoce como lateralización, que se refiere a la preferencia por usar un lado del cuerpo al realizar tareas específicas y por lo general resulta evidente a los tres años de edad (Papalia, 2001).

Por otro lado, cabe mencionar que la conexión entre la actividad y los estilos de vida saludables es de vital importancia para mejorar la calidad de vida de los(as) niños(as), considerando los altos niveles de obesidad infantil que se han presentado en los últimos años, puesto que se ha demostrado científicamente, que la actividad física regular ayuda a crear y mantener los huesos y las articulaciones sanas, a controlar el peso, prevenir el desarrollo de la hipertensión arterial e incluso a aumentar su capacidad para el aprendizaje (Coople & Bredekamp, 2009).

También es importante considerar algunas diferencias derivadas del género. Las niñas en edad preescolar tienden a mostrar un mayor desarrollo en movimientos que requieren precisión, es decir, un mayor dominio de la motricidad fina, en comparación con el dominio de los niños. Mientras que éstos suelen tener ventaja en las habilidades que requieren fuerza y rapidez, como saltar, correr, trepar, etc. Movimientos relacionados a la motricidad gruesa (Coople & Bredekamp, 2009).

Si la misión principal de la escuela consiste en promover el desarrollo integral de los(as) niños(as), entonces es necesario trabajar estas diferencias y facilitar las oportunidades para el

desarrollo de todos los movimientos tanto en los niños como en las niñas (Sasiain & Añino, 2010; Seminario de Alicante, 1987).

DESARROLLO COGNOSCITIVO.

En relación al crecimiento del sistema nervioso, hacia los tres años de edad el cerebro del(la) niño(a) ha alcanzado el ochenta por ciento del tamaño adulto y desarrolla trayectorias nerviosas con conexiones de complejidad creciente entre sus células, por lo que realiza funciones cada vez más complejas (Hoffman, 1995; Papalia, 2001).

Dichas ganancias en la cognición dan lugar al placer de representar su mundo a través de juegos de simulación, dibujos, trabajos manuales y palabras. Por lo que educarlos(as) en un ambiente rico en cuanto al uso del lenguaje genera sorprendentes avances en su competencia lingüística, al proporcionarles un amplio repertorio y sobre todo la oportunidad de verbalizar sus ideas, emociones u opiniones (Copple & Bredekamp, 2009; Singer & Haan, 2008).

Piaget plantea que el desarrollo cognoscitivo ocurre en una secuencia de 4 etapas (sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales), cada una relacionada con la edad y forma de pensamiento, tomando en cuenta la génesis, evolución y consolidación de las estructuras cognitivas de los(as) niños(as) (Hernández, 2006; Papalia, 2001).

Conforme a este planteamiento, los(as) niños(as) preescolares se ubican en la etapa preoperacional abarcada de los 2 a los 7 años. La cual está marcada por el surgimiento de la función simbólica, que es la capacidad para hacer que una cosa, palabra u objeto sustituya o represente otra, se caracteriza por el uso y la complejidad de los símbolos y del juego simbólico,

dejando de lado el pensamiento que se limita al ambiente físico inmediato. El lenguaje es la forma más evidente del simbolismo del preescolar ya que las palabras poseen la fuerza para comunicar, aunque las cosas a las que se refiere no estén presentes físicamente, el(la) niño(a) puede, por ejemplo, pedir un helado a su madre sin que éste haya observado antes un refrigerador o el helado mismo (Hernández, 2006).

Además Piaget utiliza el término “esquemas” para referirse a las estructuras mentales que los(as) niños(as) crean para representar, organizar e interpretar sus experiencias. Específicamente utilizó el concepto de equilibración para intentar explicar cómo es que ellos(as) pasan de una etapa de pensamiento a otra, argumentando que existen conflictos o desequilibrios cognitivos a los que se enfrentan cuando tratan de comprender el mundo. Logrando avanzar a la siguiente etapa en cuanto logren resolver dichos conflictos, mediante una reestructuración de sus esquemas. Esta perspectiva plantea la necesidad de una educación que proporcione un contexto apropiado para ayudar a potencializar el desarrollo de los(as) alumno(as) y promover su autonomía moral e intelectual. De ahí la idea de educadoras que permitan al(a) alumno(a) desarrollar una racionalidad autocrítica tomando en cuenta que el desarrollo cognitivo alcanzado por éste(a) influye poderosamente en lo que puede o no aprender (Hernández, 2006.).

Pese a las cualidades de esta postura teórica y el uso de esta como base para la planeación y evaluación del desempeño de los(as) preescolares, es importante recordar que las investigaciones más recientes sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que los(as) niños(as) desarrollan desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran potencialidad de aprendizaje, siempre que estén rodeados de climas satisfactorios y estimulantes (Alba et. al., 2007; Copple & Bredekamp, 2009).

Por ejemplo, en lo que se refiere al juego simbólico, se ha descubierto que los(as) niños(as) pueden fingir que son otras personas o imitarlas, usando diferentes materiales como mascaradas, cajas de zapatos, muñecos, etc., para representar lo que piensan y sienten. También se ha distinguido un pensamiento intuitivo por el cual se comienzan a distinguir la realidad mental, de la física y a entender la causalidad prescindiendo de normas sociales. Así mismo los(as) niños(as) de 3 años y medio a cinco años pueden superar su egocentrismo (incapacidad para considerar el punto de vista de otra persona) al enfrentarse a situaciones que les resultan familiares. Su capacidad para comprender lo que otra persona siente ante determinada experiencia, se vuelve mucho más evidente, lo cual desafía la idea de que el egocentrismo de los(as) niños(as) retarda el desarrollo de la empatía (Papalia, 2001).

Estos logros cognitivos dependen en gran medida de los intercambios entre pares. Pues como Vigotsky demostró, gran parte de la comprensión de los niños y las niñas ocurre por primera vez en la comunicación con otras personas. Apareciendo en los(as) pequeños(as) el “lenguaje privado” (pensamiento en voz alta) que eventualmente se internaliza como el pensamiento. Este y otros aspectos de la cognición mejoran, se afectan o cambian en función de sus relaciones con los(as) demás. (Copple & Bredekamp, 2009).

De aquí la importancia de las actividades que promuevan un intercambio entre ellos y ellas. Tal es el caso del juego social dramático, que les permite tomar otros roles y conforme a una diversidad de situaciones ante las cuales los niños y las niñas suelen mostrarse entusiasmados(as), dado que la posibilidad de jugar y estar con otros(as) es uno de los mayores atractivos del centro educativo (Singer y Haan, 2008).

Además, distintas investigaciones han comprobado que el juego es además una forma bastante eficaz de desarrollar habilidades de tipo cognitivas, como: la atención sostenida, la

memoria, las habilidades de razonamiento lógico, el lenguaje y la alfabetización la imaginación, la creatividad, la capacidad de reflexionar sobre su propio pensamiento, adoptar la perspectiva de otra persona, etc. (Kavanaugh y Engel, 1998; Bergen y Mauer 2000; Elias y Berk 2002; Lindsey y Colwell 2003; Ruff & Capozzoli, 2003; Berk, 2006b citados en Copple & Bredekamp, 2009 pp.132).

En lo que respecta a las habilidades numéricas, los niños y las niñas preescolares de 4 años son capaces de clasificar o categorizar de acuerdo a criterios que establezcan similitudes y diferencias ordenando aspectos de su vida y clasificando a las personas como “buenas” o “malas”, lo cual indica que la categorización es una capacidad que implica aspectos sociales y emocionales (Santrock, 2006).

Al respecto la memoria juega un papel importante, específicamente las estrategias de memorización empiezan a presentarse, usan esquemas para los eventos de su rutina diaria, como ir al mercado o la tienda, organizando los elementos de sus asociaciones todos los días. Quizás los(as) niños(as) no puedan recordar los múltiples pasos de una instrucción pero si pueden especificar, incluso siguiendo una secuencia, los eventos de experiencias significativas, es decir, los(as) preescolares pueden llegar a desarrollar una extraordinaria capacidad para representar mentalmente objetos concretos, acciones y eventos (Copple & Bredekamp, 2009).

Empiezan a comprender los significados de los números enteros y reconocer el número de objetos en grupos pequeños. Entienden que la palabra se refiere al número de la cantidad. Comparan cantidades, haciendo coincidir los conjuntos de objetos (frijoles, botones, frutas, etc.). Miden con base en los atributos que se pueden medir, más chico, más grande, más flaco, más largo, más pesado, etc., identificando objetos que son “iguales o diferentes” y luego “más o

menos” hasta establecer una diferencia a través del número “este tiene dos frijoles más” (Papalia, 2001; Copple & Bredekamp, 2009).

Además desarrollan su razonamiento espacial (lejos, cerca, derecha, izquierda, arriba y abajo), describen las formas de los objetos a su alrededor (cuadrado, esférico, circular, cilíndrico, etc.) y de manera intuitiva empiezan a resolver muchos problemas presentes en su vida cotidiana (el costo de los dulces, el cambio al pagar el pasaje del camión, el tiempo restante para salir a jugar, etc.), confiando en el hábito o poniendo en práctica el ensayo y error. A pesar de que el pensamiento de los(as) niños(as) preescolares no es tan cuidadoso o sistemático, las educadoras pueden trabajar estos aspectos mediante la creación de un ambiente de aprendizaje en el que se sientan libres de tomar riesgos y buscar soluciones a los problemas (Copple & Bredekamp, 2009).

DESARROLLO DEL LENGUAJE

Su sentido de audición logra su completo desarrollo, facilitando la escucha al narrar historias o al entablar conversaciones que despiertan su interés. A la edad de cuatro o cinco años, los(as) niños(as) comienzan a reconocer las palabras que suenan igual, que riman o que inician con el mismo sonido (conciencia fonológica). De modo que, disfrutan jugando con los sonidos del lenguaje (Copple & Bredekamp, 2009).

Ya sea hablado o escrito, el lenguaje representa un medio muy eficaz para que el o la niño(a) exprese sus pensamientos y sentimientos. A la edad preescolar logran grandes avances en su vocabulario. La manera en la que combinan las palabras para formar frases (sintaxis) aumenta

en sofisticación y a los tres años pueden emplear plurales, pronombres posesivos, conjugar verbos en pasado y conocen la diferencia entre yo, tú y nosotros (Papalia, 2001).

Otros elementos o tipos de conocimientos que están involucrados en el crecimiento de la competencia lingüística de los(as) niños(as) preescolares son (Santrock, 2006):

- La fonología: se refiere las unidades básicas de sonidos, o fonemas, que se usan en el lenguaje, y las reglas para combinarlos.
- Semántica: relacionada a los significados expresados en las palabras y los enunciados.
- Pragmática: implica los conocimientos de la forma en que el lenguaje podría usarse para comunicarse eficazmente (contar un chiste, continuar o parar una conversación, etc.).

Conforme avanzan en edad los(as) niños(as) aprenden que el lenguaje constituye una forma de comunicación formada por las palabras usadas en su comunidad y saben que existen reglas para poder combinarlas o cambiarlas. Entre los cuatro y cinco años pueden conectar frases entre sí formando grandes historias. A partir de los cinco años de edad su habla se vuelve bastante similar a la de los adultos, manejando cada vez mejor cada una de las partes de la oración y aprendiendo que la conversación se da por turnos, que tiene un principio, parte media y final. Así mismo comprenden que es necesario prestar atención, seleccionar un tema de discusión y adoptar formas adecuadas de dirigirse a los(as) demás, a menudo repiten frases y se corrigen a sí mismos(as) para ir ajustando sus conversaciones, atenuar la fricción social, el conflicto y la vergüenza (Papalia, 2001).

En esta etapa los(as) niños(as) gustan de juegos que les permitan lograr un mejor dominio de todas estas habilidades y descubren que el lenguaje les permite asumir diferentes roles, expresar ideas, emociones y valores sociales (Copple & Bredekamp, 2009; Singer & Haan, 2008).

Los debates o discusiones bien estructuradas, tanto en pequeños grupos como a nivel grupal, permite a los(as) niños(as) aclarar sus pensamientos, verbalizarlos, justificar sus opiniones, respetar los turnos al participar así como escuchar y respetar las ideas otros(as), entre otras cosas. Es importante comprender que los(as) niños(as) preescolares están en la cúspide de su habilidad para captar una gran cantidad de conceptos, palabras y habilidades. Los(as) niños(as) construyen su comprensión de un concepto o habilidad a través de la interacción con otros(as), de modo que la influencia de su entorno, las interacciones con otros(as) y los modelos de comportamiento son aspectos que deben analizarse y trabajarse a fin de propiciar un pleno desarrollo de sus potencialidades (Copple & Bredekamp, 2009; Gobierno del D.F. et. al., 2010; Singer & Haan, 2008).

En este sentido, establecer relaciones positivas y afectuosas entre adultos(as) y los(as) niños(as) y entre ellos(as) incide de manera positiva en el desarrollo y aprendizaje de los(as) niñas preescolares (Arón y Milicic, 2000B; Singer & Haan, 2008; Santrock, 2006).

Cada uno(a) de los(as) niños(as) pertenece al grupo e influye en él de manera decisiva. Por ello es importante revisar algunos de los aspectos más importantes del desarrollo social y emocional ya que esto permitirá obtener las ideas básicas que sustenten la importancia de fomentar las habilidades socio-emocionales del niño y la niña preescolar (Copple & Bredekamp, 2009).

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

La etapa preescolar se caracteriza por un aprendizaje acelerado respecto a lo que constituye una conducta “buena” o “mala”, al control de los sentimientos, necesidades y deseos de acuerdo a las formas socialmente aceptables. Los(as) niños(as) van construyendo activamente su conocimiento del mundo y las realidades sociales, a partir de su experiencia en cuanto a las relaciones e interacciones que mantienen con los que lo rodean (Copple & Bredekamp, 2009; Singer y Haan, 2008; Baquero, 1996).

En este sentido es importante rescatar que las relaciones sociales que los(as) niños(as) preescolares establecen entre sí y con los(as) demás se apoyan en características físicas, externas y concretas, en vez de enfocarse en aspectos psicológicos o abstractos. Tienden a rechazar las invitaciones de aquellos(as) que son agresivos(as), tímidos(as) o retraídos(as) y entre los cuatro y cinco años de edad desarrollan paulatinamente interacciones más competentes con sus compañeros(as) para obtener compañía e interacción social. Los(as) mejores amigos(as) suelen formar parejas o triadas. En ocasiones cinco o seis niños pueden formar un grupo y pasar la mayor parte de su tiempo de juego juntos (Inspección Educativa, 2007, Papalia, 2001).

Considerando lo anterior el estatus social y la interacción entre ellos(as) dependen en parte de la comunicación que establezcan. Por ende, el desarrollo emocional de los(as) preescolares constituye una piedra angular, tal y como lo indican los resultados de varias investigaciones, en las que se concluye que los procesos de desarrollo dependen en gran medida de la calidad de la relación entre las y los niños y los adultos significativos (Gobierno del D.F. et al., 2010; Arón y Milicic, 2000AyB).

Las buenas relaciones, aquellas que son afectuosas y respetuosas, son el cimiento más importante para el desarrollo social e intelectual incluyendo la comunicación y el pensamiento del(la) niño(a) (Copple y Bredekamp, 2009; Sanz, 2004).

Los(as) niños(as) están muy interesados en interactuar con sus compañeros(as), y la mayoría de las veces parecen hacerlo bien, participando en actividades cooperativas y llevándose bien para hacer muchos(as) amigos(as). Pero no hacen todo sólo para ser aceptados(as) por sus compañeros(as) sino también porque esto les genera mayor bienestar y satisfacción (Copple & Bredekamp, 2009). En tal caso las educadoras deben ocuparse de hacerlos(as) felices en la escuela, a través de climas positivos en los cuales no se trate de evitar los conflictos sino más bien trabajarlos y aprovecharlos (Singer & Haan, 2008; Seminario de Alicante, 1987)

Sin embargo, las relaciones entre pares no siempre es tan fácil para los(as) niños(as), por ello el papel de la educadora, como modelo de convivencia y como constructora de un clima positivo en la sala, es crucial para orientar sus primeros encuentros con otros(as) y consigo mismo(a) (Riley, San Juan, Klinkner & Ramminger, 2008).

Las posibilidades de relacionarse –jugar, convivir, interactuar– con niños(as) de la misma edad o un poco mayores, ejercen una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esas relaciones entre pares también se construye la identidad personal y se desarrollan las competencias socioafectivas (Sasiain & Añino, 2010). Además, y no menos importante, en esas relaciones –a través del lenguaje– se comparten significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas, términos que nombran y describen objetos, teorías que explican hechos o fenómenos naturales o sociales (en primer lugar, la relación entre las personas más cercanas), dudas que indican la búsqueda y el aprendizaje constante. Las propias teorías construidas por los(as) niños(as) son puestas en cuestión, de manera natural, en la interacción de pares, lo que se

convierte en una motivación poderosa para el aprendizaje (Lerner, 2003, Goleman, 2003, Sasiain & Añino, 2010).

De acuerdo con Copple & Bredekamp (2009), los(as) niños(as) preescolares desarrollan las siguientes habilidades en la interacción con sus compañeros(as):

- *Conducta pro-social:* El comportamiento pro-social de los(as) niños(as) incluye la cooperación, la resolución de conflictos una manera pacífica y positiva, el cumplimiento de las normas y las respuestas que se dan ante las peticiones de las personas adultas. En general, los(as) preescolares son capaces de interactuar mejor con los(as) niños(as) más pequeños(as) porque disfrutan de ser “útiles” y ayudar siguiendo las reglas. Pueden utilizar la negociación y la reciprocidad aunque todavía en niveles básicos; que pueden mejorarse a través del modelado o andamiaje que se les proporcione y cuidado que las expectativas y reglas sean claras y coherentes (Copple & Bredekamp, 2009).
- *Sociabilidad:* un(a) niño(a) de apego seguro y cálido con un(a) adulto(a) o varios(as), dentro de los centros educativos, le proporcionan mayores oportunidades para un desarrollo integral y un mejor aprendizaje. Si bien, la relación con la madre y el padre es muy importante, la relación que se establece con la educadora es muy poderosa y puede amortiguar algunas de las condiciones particulares de los(as) niños(as) (por ejemplo, la ausencia de alguna de la figura materna o paterna). Es común que busquen siempre la aprobación de su educadora. En este sentido, es importante tomar en cuenta que ellos(as) aprenden con mayor facilidad cuando son valorados(as), necesarios(as) y queridos(as) por su educadora, confían en que ella cubrirá sus necesidades básicas sin demora y saben

que pueden contar con ella en todo momento. En tanto más se reflejan estas cualidades en la educadora y en el clima de la sala, los(as) niños(as) serán más capaces de dedicarse a las tareas indicadas y desarrollarse plenamente.

- *Amistad*: la construcción de la amistad se intensifica conforme pasan los años en el preescolar, sus habilidades de comunicación y entendimiento tanto de ideas como de emociones mejora en la práctica y por tanto sus habilidades de interacción también mejoran conforme crecen y a pesar de pelearse y discutir entre sí, ellos y ellas pueden reconciliarse y volver a ser amigos(as).

Cabe aclarar que los(as) niños(as) preescolares también participan en solitario o en paralelo (juega con los mismos juegos pero no interfiere en lo que hace el o la otro(a)), lo cual también es positivo y constructivo para ellos(as). Ahora bien, según las investigaciones, la capacidad de hacer y mantener las amistades aumenta la alegría y el placer en su vida cotidiana.

- *Autoconcepto y Autoestima*: el concepto y el valor que los(as) niños(as) tienen sobre sí mismos(as) se vuelve más estable y se reconstruye en la relación con los(as) otros(as). Constantemente se comparan entre sí. Se describen a sí mismo(as) centrándose en características observables (nombre, apariencia física, posesiones, etc.) y llegan a mencionar, también, algunas emociones en relación a sus actitudes típicas (“soy feliz cuando jugamos, me gusta correr...”).

La Autorregulación.

Según Riley y cols. (2008), los (as) niños (as) preescolares tienen una comprensión considerable de las emociones. A los cinco y seis años presentan un mayor entendimiento de la mente de los(as) demás y sus emociones, pueden juzgar las causas de sus propias emociones y predecir las consecuencias con una precisión razonable.

Su capacidad interna para controlar intencionalmente su conducta según la situación lo requiera, implica tres aspectos: las emociones, los pensamientos y los comportamientos. En comparación con los(as) niños(as) más pequeños(as), los(as) preescolares suelen ser más capaces de regular las formas en las que expresan sus emociones cuando interactúan con otras personas. Durante esta etapa, según el modelo de autorregulación que se maneje, así como la paciencia, la calidez y la orientación que se les proporcione, los(as) niños(as) mejoran en su capacidad para auto-regular su conducta, sus pensamientos y sus emociones (Copple & Bredekamp, 2009).

Bisquerra (2001) propone la siguiente clasificación de las emociones:

- Emociones negativas: ira, rabia, cólera, miedo, odio, ansiedad, tristeza, vergüenza, culpabilidad, inseguridad.
- Emociones positivas: alegría, humor, sonrisa, risas, amor, afecto, cariño, ternura, gratitud, felicidad, gozo, paz, satisfacción.
- Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión, asombro, impaciencia.
- Emociones estéticas: reacción emocional ante ciertas manifestaciones artísticas.

Las educadoras deben intervenir para enseñarles a los(as) niños(as) a experimentar y orientar sus emociones hacia acciones productivas o de descarga que eviten comportamientos agresivos, ya que la autorregulación incluye la capacidad de manejar y controlar los propios estados emocionales asumiendo la responsabilidad de sus actos y reacciones. Sin embargo, esto no significa que deban negar o reprimir sus emociones, sobre todo aquellas que son negativas o desagradables, sino más bien implica crear un manejo que permita expresarlas adecuadamente (Sanz, 2004, Lerner, 2003).

Al respecto Bronfenbrenner menciona que las actividades emocionales tanto negativas como positivas intentan cambiar las circunstancias que perjudican la capacidad de las personas para funcionar y aumentar las situaciones que facilitan sus procesos de desarrollo (Santrock, 2006). Por ello, es importante que los(as) niños(as) aprendan a conocer y manifestar sus emociones de acuerdo a su edad y considerando que éstas pueden verse alteradas por la influencia del medio en el que se desenvuelven (Lerner, 2003).

De acuerdo a las características mencionadas se puede decir que un(a) niño(a) tiene un desarrollo emocional adecuado cuando (Lerner, 2003):

- Es capaz de iniciar y mantener relaciones interpersonales, sonreír y expresarse de acuerdo con su edad.
- Se interesa activamente por el mundo que le rodea.
- Es capaz de expresar tanto sentimientos positivos como negativos.
- Cuando está seguro(a) de sí mismo(a).
- Es capaz de tolerar las frustraciones (reacciona de manera adecuada cuando se molesta).

- Su autoestima es adecuada.
- Es independiente y autónomo en grado creciente.

Esta creciente capacidad de autorregulación le permite al(a) niño(a), originalmente dependiente, convertirse en alguien con sentido de sí mismo(a) y cada vez más independiente y funcional. Para lo cual, es necesario que establezca relaciones interpersonales en las que se sienta seguro y pueda desarrollar una confianza perdurable en sí mismo(a) y en otros(as) (Copple & Bredekamp, 2009).

Ser capaz de guiarlos(as) en este aprendizaje determinará en gran medida su disposición para involucrarse en las tareas de manera productiva, su capacidad para relacionarse con los(as) demás y su bienestar personal (Riley et. al., 2008; Copple & Bredekamp, 2009; Papalia, 2001).

Una buena manera para favorecer estas capacidades y las interacciones con los(as) otros(as), de practicar y mejorar las habilidades sociales de los(as) niños(as) es a través del juego, ya que logra satisfacer su necesidad de estimulación, diversión, curiosidad, exploración, etc. Además resulta de gran utilidad para propiciar el desarrollo social, interiorizar diversas normas de comportamiento social y mejorar el crecimiento de habilidades sensoriales-perceptuales, físicas y cognoscitivas. A través del juego, los(as) niños(as) preescolares tienen la oportunidad de enfrentarse a emociones complejas y conflictivas al recrear situaciones de la vida real en las que puedan conocer y poner en práctica diferentes roles al mismo tiempo que conviven con otros niños (Baquero, 1996; Torres & Arjona, 1993).

Los primeros años un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo, es de vital importancia que se proporcione a los(as) niños(as), experiencias sociales nutritivas y cordiales, tanto en su

interacción con sus propios compañeros(as) y educadora, como con otras personas, ya sean adultos(as) o niños(as) (Singer & Haan, 2008).

La calidad de las relaciones entre iguales en la primera infancia predice el éxito posterior en el desarrollo intelectual, autoestima y salud mental, según lo reportan algunas investigaciones. Si bien, estos resultados no significan que la vida social de un(a) niño(a) está plenamente determinado a una edad temprana, por lo menos si asegura que se pueden generar mejores condiciones en la calidad de vida si se trabaja en las formas de convivencia (Riley, 2008; Gobierno del D.F. et. al., 2010).

De este modo, podrá influirse de manera positiva en la percepción de su propia persona (por ejemplo, en la seguridad y confianza en sí mismos(as) o en el reconocimiento de las capacidades propias), en las pautas de la relación con los(as) demás y en el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente a través de la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas, la memoria, la imaginación y la creatividad (Lerner, 2003; Mejía, 2000; Bisquerra, 2001).

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP)

A partir de las características relacionadas con el desarrollo de los(as) niños(as) preescolares y de acuerdo con la relevancia de la educación preescolar como un medio para el progreso individual y social, a continuación se describe el programa de educación preescolar que entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005 y cuya descripción corresponde al contenido del Dossier Educativo (SEP, 2004) en el cual se plantean las siguientes finalidades:

- a) En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los(as) niños(as) durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye –además– a una mejor atención de la diversidad en el aula.

- b) En segundo lugar, contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. Es decir, los propósitos fundamentales de este programa corresponden a la orientación general de la educación básica.

Con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todos (as) los(as) niños(as) se toma en cuenta la diversidad cultural y regional para permitir su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país.

1) Propósitos fundamentales.

Parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el “Jardín de niños(as)” debe garantizar a los(as) pequeños(as), su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

En virtud de que no existen patrones estables respecto al momento en que un(a) niño(a) alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados, señalando actividades en niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño(a) ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar.

II) El programa está organizado a partir de competencias

A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los(as) alumnos(as) han de adquirir, este programa está centrado en competencias.

Se entiende por competencia al conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Las competencias se amplían y enriquecen en función de la experiencia, los retos que enfrentan las personas durante su vida, y los problemas que logran resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelven. La finalidad principal de centrarse en las competencias de los(as) niños(as) es apoyar el desarrollo integral de los(as) niños(as), mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

La selección de dichas competencias se sustenta en la convicción de que los(as) niños(as) ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos

que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los(as) niños(as) y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, colaboren, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

III) Principios pedagógicos

El logro de los propósitos de un programa educativo sólo se concreta en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes con esos propósitos. Por ello, los principios pedagógicos que plantea el programa se han agrupado de la siguiente forma:

Características infantiles y procesos de aprendizaje:

- Los(as) niños(as) llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
- La función de la educadora es fomentar y mantener en los(as) niños(as) el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.

- Los(as) niños(as) aprenden en interacción con sus pares.
- El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en los(as) niños(as).

Diversidad y equidad:

- La escuela debe ofrecer a los(as) niños(as) oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.
- La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
- La escuela debe propiciar la igualdad de derechos entre niños(as).

Intervención educativa:

- El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
- Los resultados de la intervención educativa dependen de una planeación flexible que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
- La colaboración entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los(as) niños(as).

a) *EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL COMO COMPETENCIA*

Con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias a favorecer en los(as) niños(as) se han agrupado en seis campos formativos, organizados a su vez en dos o más aspectos cada uno.

CAMPOS FORMATIVOS	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN
❖ Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
❖ Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
❖ Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
❖ Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
❖ Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
❖ Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

Cuadro 11. Campos formativos del Programa de Educación Preescolar (PEP) y aspectos en los que se organiza (SEP, 2004)

Para los fines de este trabajo sólo se describirán los campos formativos “Desarrollo personal y social” y “Lenguaje y Comunicación” así como las competencias en las que se fundamenta el programa “Construyendo el Buen trato”.

Desarrollo personal y social.

De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (PEP), este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales los(as) niños(as) logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

En la edad preescolar los(as) niños(as) han logrado un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los(as) demás y en ellos(as) mismos(as) diferentes estados emocionales –ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor– y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más independiente o autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos.

La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular. Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos(as) y una conciencia social en desarrollo, por el cual transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización dentro de un grupo social.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los(as) niños(as) y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para la solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo.

Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de deberes y derechos (Lerner, 2003), factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales. Pues, esta experiencia de socialización en la educación preescolar significa para los(as) pequeños(as) iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar (su papel como alumnos, miembros de un grupo de pares).

Las competencias que componen este campo formativo (identidad personal y autonomía así como relaciones interpersonales) se favorecen en los(as) pequeños(as) a partir de las experiencias que viven y las relaciones afectivas que tienen lugar en la sala (aula).

A continuación se presentan las competencias, relacionadas con el buen trato, que se desarrollaron en cada uno de los aspectos mencionados anteriormente, así como las formas en que se favorecen y se manifiestan.

Aspectos en los que se organiza	Competencias a desarrollar	Indicadores
IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA (identificado con las siglas IPA)	IPA1. Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros(as).	IPA1a. Expresa satisfacción al darse cuenta de sus logros cuando realiza una actividad
		IPA1b. Apoya y da sugerencias a otros(as).
	IPA2. Adquiere conciencia sobre sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades y puntos de vista y sentimientos de otras personas	IPA2a. Cuida de su persona y se respeta a sí mismo(a).
		IPA2b. Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los(as) demás

Aspectos en los que se organiza	Competencias a desarrollar	Indicadores
<p style="text-align: center;">RELACIONES INTERPERSONALES (identificado con las siglas RI)</p>	<p>RI1. Acepta a sus compañeros(as) como son. Comprende que todos(as) tienen los mismos derechos y también que existen responsabilidades que deben asumir</p>	<p>RI1a. Aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida (construir un bloque, explorar un libro, realizar un experimento)</p>
	<p>RI2. Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo</p>	<p>RI2a. Establece relaciones de amistad con otros(as).</p>
	<p>RI3. Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto</p>	<p>RI3a. Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para los(as) otros(as).</p> <p>RI3b. Acepta y participa en los juegos de reglas con el apoyo de la educadora</p>

Cuadro 12. Competencias del campo formativo “Desarrollo personal y social” del PEP 2004, relacionadas con las prácticas de buen trato

Lenguaje y comunicación

El PEP señala, en este campo formativo, que el lenguaje se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros(as), para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros(as). Así mismo, a través del lenguaje se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad, la imaginación y la reflexión sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros(as).

Aunque, en los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas generales, hay variaciones individuales en los(as) niños(as), relacionadas con los ritmos y tiempos de su desarrollo, pero también, y de manera muy importante, con los patrones culturales de comportamiento y formas de relación que caracterizan a cada familia. La atención y el trato a los(as) niños(as) en la familia, el tipo de participación que tienen y los roles que juegan en ella, las oportunidades para hablar con las personas adultas y con otros(as) niños(as), varían entre culturas y grupos sociales y son factores de gran influencia en el desarrollo de la expresión oral.

Las capacidades de habla y escucha se fortalecen en los(as) niños(as) cuando tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones:

- Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible. La práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias.
- Conversar y dialogar sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que se tiene información –mientras desarrollan una actividad que implica decidir cómo realizarla en colaboración, buscan vías de solución a un problema, etcétera. El diálogo y la conversación implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes.

- Explicar las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular -los pasos a seguir en un juego o experimento- así como las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema.

Esta práctica implica el razonamiento y la búsqueda de expresiones que permitan dar a conocer y demostrar lo que se piensa, los acuerdos y desacuerdos que se tienen con las ideas de otros(as) o las conclusiones que derivan de una experiencia; además, son el antecedente de la argumentación.

A continuación se presentan los aspectos y las competencias, relacionadas con el buen trato, que se desarrollaron, así como las formas en que se favorecen y se manifiestan.

Aspectos en los que se organiza	Competencias a desarrollar	Indicador
<p style="text-align: center;">LENGUAJE ORAL</p> <p>(identificado con las sigla LO)</p>	<p>LO 1.Comunica estados de ánimo, emociones, sentimientos y vivencias a través del lenguaje oral.</p>	<p>LO 1a.Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, etc.</p>
	<p>LO 2.Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los(as) demás.</p>	<p>LO 2a.Respeto los turnos de habla de los(as) demás, aunque la maestra debe recordarle</p>
		<p>LO 2b.Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros(as).</p>

Cuadro 13. Competencias del campo formativo “Lenguaje y comunicación” del PEP 2004, relacionadas con las prácticas de buen trato

Así pues, el programa “Construyendo el buen trato” se implementó en el nivel de educación preescolar porque esta etapa desempeña una función importante en el aprendizaje y el desarrollo de todos(as) los(as) niños(as). A través de la observación mutua dentro de la sala, del compartir, de los juegos, de las actividades, de interactuar de maneras específicas, las educadoras y los(as) niños(as) confieren una forma concreta a su modo de estar juntos(as). Elementos que pueden ser la pauta para desarrollar vínculos afectivos orientados a formas de convivencia respetuosas, equitativas y afectuosas (Singer & Haan, 2008).

Conforme a los conocimientos de la educadora se trabajó bajo las condiciones y características propias de la etapa preescolar, considerando los cambios físicos, cognoscitivos, sociales, emocionales y del lenguaje que en ella se presentan (respetando el ritmo de desarrollo individual).

El diseño de las actividades y las prácticas cotidianas cultivó su curiosidad por descubrir sus crecientes habilidades de coordinación y las posibilidades que su cuerpo les proporciona para expresarse y experimentar diferentes sensaciones. Favoreció el placer de representar su mundo a través de juegos de simulación, dibujos, trabajos manuales y palabras que enriquecieran su competencia lingüística al proporcionarles un amplio repertorio y sobre todo la oportunidad de verbalizar sus ideas, emociones u opiniones. Además de promover la construcción activa de su conocimiento del mundo y las realidades sociales, a partir de su experiencia en cuanto a las relaciones e interacciones que mantiene con las personas que lo(a) rodean (Copple & Bredekamp, 2009; Singer & Haan, 2008; Baquero, 1996).

JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con la revisión teórica realizada es evidente que las diferentes formas de violencia se han convertido en un fenómeno social progresivamente presente en muchas de las esferas de la vida cotidiana, incluso dentro de las instituciones educativas (Gobierno del Distrito Federal et. al., 2010; Muñoz, 2008).

La violencia en las escuelas es uno de los problemas más alarmantes para la educación pues además de ir en incremento cada vez se vuelve más sofisticada y cruel (SEP, 2004; Gobierno del Distrito Federal et. al., 2010). Afectando profundamente a la comunidad escolar al modificar el ambiente dentro y fuera de las aulas, reduciendo el rendimiento no sólo de los(as) estudiantes sino también de los(as) docentes; quienes se enfrentan cotidianamente a esta problemática. Así mismo, este fenómeno deteriora las relaciones y en muchos casos provoca que el agredido(a) opte por abandonar la escuela (Reyes, 2009).

Frente a este desafío, la educación constituye un instrumento indispensable para que la sociedad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Zurbano, 1999; Bastida, 2000; Gobierno del Distrito Federal et. al., 2010; SEP, 2004). Pues como bien señala Castro (2009):

“Anunciar algunas reglas de buena conducta y recordarlas de vez en cuando no basta. La convivencia se aprende, se va construyendo, y la escuela, ámbito de encuentro de personas distintas con intereses diferentes, puede y debe junto a la familia convertirse en lugar seguro e idóneo para que los(as) alumnos(as) aprendan las actitudes y conductas básicas de la convivencia humana. De no actuar con prontitud y competencia, los próximos años estarán signados por una escuela donde será difícil comunicarse, aprender y permanecer” (pp. 3)

Así pues, la escuela, la familia y los(as) educadores(as) pueden ejercer una acción determinante para la adaptación y bienestar de los(as) niños(as) en la medida en que se les ofrezcan oportunidades para convivir con otros(as), ampliando su ámbito de relaciones sociales (Dossier Educativo, 2004; Zurbano, 1999).

Habría que darle mayor importancia a las relaciones dentro del proceso educativo lo que implica por una parte, que se digan y escuchen las palabras tanto de las niñas como de los niños y por otro lado, que se faciliten a los(as) docentes los apoyos necesarios para que puedan prestar una atención de calidad al alumnado, teniendo en mente que la mejor manera de trabajar y promover el cuidado y el buen trato entre las personas es a partir del cuidado y buen trato para uno(a) mismo(a) (Hernández, G. 2008; Barraza, 2003).

A lo largo de los capítulos se habló de la importancia de trabajar propuestas educativas en las que se busquen soluciones no sólo a los malos tratos asociados con lo visible; las riñas, los golpes, las lesiones hacia otra persona, e incluso la muerte, sino también al mal trato que va más allá de lo que se puede ver y que se relaciona con el proceso socialización de pautas o normas sociales y de valores. Entendiendo que el mal trato y la violencia se produce en el afuera y en el adentro (física y psicológicamente) a través de diferentes formas: violencia directa, estructural y cultural, las cuales deben estudiarse para indagar sus causas y buscar soluciones no violentas (Sanz, 2004; Papadimitriou & Romo, 2005a).

En este sentido la educación preescolar se vuelve un escenario propicio para este tipo de intervenciones puesto que es durante los primeros años de vida que se interiorizan muchas de las normas sociales y modelos de convivencia, desarrollan su identidad personal y adquieren habilidades fundamentales para integrarse a la vida social. Por lo tanto es una etapa ideal para influir en la construcción de sus formas de ser y pensar involucrar a los(as) alumnos(as) en

ambientes de confianza respeto y ternura. Así, los(as) niños(as) podrán acceder a modelos no discriminatorios y más equitativos, a través de los cuales puedan conocer y reproducir valores de igualdad, respeto, tolerancia y convivencia no violenta (Rodríguez, 2007; Seminario de Alicante, 1987).

La escuela (en particular, la educación preescolar) ha de potenciar las habilidades necesarias para que cada individuo independientemente de su sexo las integre en su personalidad. Todos(as) deben tener la oportunidad de potenciar aquellos valores, actitudes y conocimientos que posibilitan un desarrollo integral de su persona, lo que a su vez le permite, una integración responsable y participativa como parte de la sociedad en la que se vive, sin hacer diferencias por razón de sexo (Leñero, 2009; Simón, 2003; Torres & Arjona, 1993).

METODOLOGÍA

DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN Y SU CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL.

Este programa de intervención se llevó a cabo en una institución educativa de nivel preescolar localizada en la colonia Cerro del Judío de la Delegación Magdalena Contreras, al poniente de la Ciudad de México; dentro de un sector de bajos recursos.

Su origen tiene lugar en los años 70, cuando la zona semi rural era receptora de la población campesina inmigrante. En los años siguientes la delegación Magdalena Contreras acumuló grandes contrastes económicos en un proceso de urbanización acelerado que comenzó a mediados del siglo XX. Bajo una fuerte influencia religiosa la labor comunitaria y educativa estuvo presente en la zona a través de las comunidades eclesiales desde el inicio de su poblamiento. Fue así que a raíz de la toma de conciencia sobre los riesgos a los que se encontraba expuesta la población infantil, un grupo de mujeres convocadas por Ana María Casares; educadora con estudios de Guía Montessori, catequista y miembro de las comunidades de base, funda el patronato de este centro educativo y se constituye como el equipo de educadoras al frente del mismo.

Se cataloga como una institución privada dado que la Secretaría de Educación Pública sólo contempla dos modalidades de reconocimiento oficial: la pública y la privada; opciones de las que quedan excluidas las formas de trabajo y organización que se tiene en los centros comunitarios.

Su objetivo es la educación integral de la población infantil, para lo cual creó un modelo activo de aprendizaje basado en la pedagogía Montessori; adaptado a la realidad económica, social y cultural de la población a quien se dirige el servicio. Además a partir del 2004 la institución se integró a las formas de trabajo del Programa de Educación Preescolar (PEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Padrón, Arista, González & Cásares, 2009).

El servicio que se ofrece contempla la necesidad de horarios largos en la atención de hijos(as) de madres trabajadoras atendiendo su educación, alimentación y cuidado personal, a la vez que intenta promover la participación de las familias a través de pláticas y cursos diversos (Padrón, Arista, González & Cásares, 2009).

PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN:

La iniciativa de llevar a cabo el diseño e implementación del programa educativo “Construyendo el buen trato” surge de la preocupación que la comunidad educativa mostró al observar el aumento en la frecuencia de los malos tratos entre los(as) alumnos(as); específicamente del grupo de preescolar III, así como del malestar y/o estrés profesional que estas circunstancias les generaban. Tanto el diseñado como la implementación del programa fue realizada por la educadora a cargo del grupo, a partir de sus habilidades prácticas y metodológicas dentro de la institución así como de sus conocimientos y habilidades, propias de la psicología educativa sobre temas como: a) el diseño de materiales y actividades, b) el manejo de grupos, c) el conocimiento de los procesos psicológicos que implica la etapa de desarrollo de los(as) niños(as) y d) el dominio de las bases teóricas que sustentan el programa.

De esta forma la iniciativa se concretó en un programa de intervención educativa denominado “Construyendo el buen trato” bajo el cuestionamiento siguiente:

¿El programa de intervención “Construyendo el buen trato” contribuyó a que los(as) niños(as) de la sala desarrollaran habilidades que les ayudaran a establecer relaciones de buen trato con sus compañeros(as)?

En este sentido se esperaba que las estrategias de este programa incidieran en el desarrollo de las habilidades para beneficiar a 21 niños(as) del grupo preescolar III, dadas las características agresivas que la comunidad del centro educativo identificó en ellos(as) bajo el siguiente objetivo:

- ❖ Que los(as) niños(as) desarrollaran habilidades que les ayudaran a establecer relaciones de buen trato con sus compañeros(as).

AGENTE PROMOTOR DEL BUEN TRATO

- Programa educativo “Construyendo el buen trato”

Conformado por una serie de actividades específicas o actividades centrales que se complementaron con algunas prácticas cotidianas dentro de la clase y la participación de las familias en casa. Esto a lo largo del ciclo escolar 2010-2011, dentro de una institución de educación preescolar comunitaria.

Para determinar las habilidades específicas que se desarrollaron y evaluaron a lo largo del programa se seleccionaron algunas competencias del Programa de Educación Preescolar (PEP) con base en su correspondencia con la definición y los principios del Buen Trato. Dichas competencias correspondieron a los campos formativos “Desarrollo Social y Personal” y “Lenguaje y Comunicación”.

El programa se basó en tres estrategias importantes: 1) las actividades centrales realizadas en el periodo comprendido entre el cuatro de abril y el primero de junio del 2011, 2) las prácticas cotidianas dentro de la sala, implementadas para constituir un clima de respeto, colaboración, reconocimiento y afecto a lo largo de todo el ciclo escolar y 3) el trabajo con las familias, las cuales, en la medida de sus posibilidades, llevaron a cabo una serie de actividades relacionadas con el buen trato durante la temporada vacacional del mes de abril del 2011.

PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA ESPERADAS

- Desarrollo de habilidades (indicadores) que promuevan las relaciones de buen trato entre los(as) niños(as) de la sala.

Para determinar y describir los cambios en el desarrollo de los indicadores seleccionados (competencias relacionadas con el buen trato) se utilizó una metodología cualitativa basada en la observación y elaboración de registros etnográficos de cada una de las actividades realizadas así como de las interacciones de los niños y las niñas en distintos momentos de la jornada (Bisquerra, 2009). Así mismo se llevó a cabo una recopilación de evidencias tanto de las actividades centrales como del trabajo con las familias y las prácticas cotidianas.

Ahora bien, como una medida complementaria también se utilizó un diseño pre-prueba/post-prueba que, aunque no es un diseño experimental, permitió realizar una comparación de las medias a través de los métodos no paramétricos de la U de Mann-Whitney y la T de Wilcoxon para verificar el cambio en el desarrollo de las habilidades (Morales, 2011; Bisquerra, 2009). Cada uno de los indicadores (competencias del PEP), listados en una lista cotejable, fue evaluado por la educadora manejando tres valores diferentes para indicar el nivel de ejecución en cada uno de ellos; se otorgó un valor igual a **0** si no realizaba el indicador, **1** si lo realizaba con ayuda y **2** lo realizaba de manera sistemática. Tales niveles de ejecución se determinaron mediante la observación de las interacciones presentadas entre los(as) niños(as) a lo largo de sus actividades cotidianas dos semanas antes (pre-prueba) y dos semanas después de la implementación del programa (post-prueba).

Cada uno de los procedimientos mencionados se describe en el siguiente apartado.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

Para evaluar la eficacia del programa “Construyendo el buen trato” se retomaron los planteamientos y sugerencias del Programa de Educación Preescolar en relación al proceso de evaluación de los(as) infantes. Al respecto, se menciona que la educadora ocupa un papel clave dentro del proceso educativo, por su conocimiento de los(as) alumnos(as), producto de su interacción constante con ellos(as) y porque es ella quien diseña, organiza, coordina y da seguimiento a las actividades educativas en el grupo, es la educadora quien se percata de su evolución en el dominio de las competencias, de las dificultades que enfrentan y de sus posibilidades de aprendizaje. El registro de estas cuestiones, la recolección de evidencias, las

notas sobre el desarrollo de las actividades al final de la jornada constituyen la fuente de información para valorar, a lo largo del periodo escolar, cómo inició y cómo evolucionó cada uno(a) de los(as) niños(as), pero también para evaluar y mejorar continuamente el quehacer dentro del aula (SEP, 2004).

Es importante señalar que los(as) niños(as) también reflexionan sobre sus propias capacidades y logros; lo hacen durante el proceso educativo, en las situaciones en que experimentan sensaciones de éxito o cuando identifican dónde y en qué se equivocan; así mismo se forman opiniones acerca de las actividades en que participan durante su estancia en la sala. Las valoraciones que hacen tanto de la intervención docente como de su propio aprendizaje se expresan en el momento en que realizan las actividades e inmediatamente al término de las mismas. Escuchar y tomar en cuenta sus opiniones favorece su capacidad de expresión oral pero también permite obtener información sobre su aprendizaje y sobre las formas de trabajo que se emplean con los(as) niños(as) (SEP, 2004).

Los argumentos anteriores permitieron establecer los principales medios para obtener información sobre el desarrollo de los indicadores y en los que se basó la evaluación de este programa: la observación, los registros etnográficos y la recopilación de evidencias.

Ahora bien, de acuerdo a las características propias de la etapa preescolar, las actividades de la rutina diaria dentro de la institución y la posición de la educadora como responsable del grupo y a la vez responsable del diseño e implementación de este programa, fue imposible llevar a cabo una investigación de corte experimental. En este sentido, el presente programa de intervención educativa “Construyendo el buen trato” corresponde a una investigación cualitativa basada en la observación, el registro etnográfico de las mismas y la recopilación de evidencias en cada una de las actividades.

- *Registro de las observaciones (Etnografía)*: ofrece un estilo de investigación alternativo para describir, explicar e interpretar los fenómenos educativos en el contexto de la sala. Consiste en el estudio de un grupo en el que se integra el o la investigadora, se recoge la evidencia y se realizan registros de la actividad educativa cotidiana en las que predomina la observación participante (Montero & León, 2002, Bisquerra, 2009).

- *Recopilación de evidencias*: técnica utilizada para recolectar muestras del trabajo que realizaron los(as) niños(as) después de cada actividad. El objetivo fue recopilar información que demostrara los aprendizajes, habilidades y recursos que ellos(as) lograron desarrollar como resultado de su participación en el programa (Guzmán, 2009). Su uso se justificó bajo la premisa de que los productos que se elaboraron reflejan cómo piensan, cómo cuestionan, cómo producen, y cómo interactúan (intelectual, emocional y socialmente) con otros(as) (López & Hinojosa, 2000). Así mismo, estas evidencias ayudaron a contribuir con el cumplimiento de dos propósitos fundamentales:
 1. Monitorear el desarrollo de las competencias (indicadores) a través de la valoración de sus producciones concretas (dibujos, trabajos hechos en clase, manualidades, etc.).

 2. Evaluar la eficacia del programa en diferentes puntos de la intervención. La valoración de los logros o dificultades del grupo a través de sus creaciones, ayudó a modificar oportunamente el diseño de las actividades de acuerdo con sus necesidades.

Para complementar los resultados obtenidos por medio de este método se utilizó también un diseño pre-prueba/post-prueba cuya evaluación inicial (pre-prueba); realizada dos semanas antes de la intervención, ayudó a elaborar un diagnóstico de las necesidades y fortalezas del grupo en relación a sus formas de convivencia, siendo seleccionados los indicadores que se trabajaron a lo largo del programa, es decir, aquellas habilidades que mostraron un menor desarrollo en la evaluación inicial. De igual forma, esta evaluación permitió seleccionar a un grupo de trabajo integrado por 6 niños y 4 niñas; quienes mostraron una ejecución promedio de las habilidades. Dicha medida se tomó sólo para facilitar el monitoreo y la evaluación del desarrollo de las habilidades (indicadores) al disminuir el número de casos que fueron monitoreados de manera más cercana. Pues cabe señalar que a pesar de contar con un grupo de trabajo, los(as) demás niños(as) del grupo también participaron en el programa de intervención, ya que éste formó parte de la planeación del trabajo y las prácticas cotidianas dentro de la sala (como se describe más adelante). Por su parte, la evaluación final (post-prueba), realizada dos semanas después del programa, ayudó a describir los cambios que se presentaron en los niveles de ejecución de cada una de las habilidades (indicadores).

Tanto la pre-prueba como la post-prueba cumplieron con las características de una lista cotejable que, conforme a los niveles de ejecución (0, 1 o 2), proporcionó los valores numéricos necesarios para realizar los métodos estadísticos correspondientes a la U de Mann Whitney y la T de Wilcoxon.

- *Listas de Cotejo*: se utiliza con frecuencia para evaluar habilidades sociales o conocimientos procedimentales siendo de gran utilidad para registrar de manera sistemática los comportamientos observables. Consisten en desglosar la competencia en

sus componentes para especificar lo que es necesario observar y registrar (Guzmán, 2009). Para llevar a cabo la evaluación de las habilidades promotoras del buen trato se realizó una revisión de los campos formativos y competencias correspondientes al Programa de Educación Preescolar (PEP) para obtener un listado de competencias que se relacionaran con los cinco principios básicos del buen trato: el reconocimiento, la empatía, la comunicación, la interacción igualitaria y la negociación. De este modo se obtuvieron indicadores (habilidades) específicos que permitieron observar y registrar no sólo su presencia o ausencia en el comportamiento de los(as) niños(as) sino también el nivel de ejecución que cada uno(a) tenía respecto a éstos, antes y después de la intervención.

- *Pruebas no paramétricas:* se utilizaron dos pruebas estadísticas, la T de Wilcoxon y la U de Mann Whitney, como una forma de corroborar los resultados obtenidos en las listas cotejables de la pre-prueba y la post-prueba. Ambos análisis estadísticos son utilizados con frecuencia para analizar cambios antes y después de una intervención cuando se cuenta con grupos pequeños y por lo tanto el supuesto de normalidad no es asumible. Para afirmar que hubo cambios significativos el valor de probabilidad, en ambas pruebas, debía ser menor al nivel de significancia .05 (Morales, 2011; Moore, 2000).

Por otro lado, es importante señalar que este tipo de intervención cualitativa; apegada al enfoque del buen trato, la educación para la paz y la coeducación, fue de la mano con una propuesta metodológica abierta y autónoma que incluyó procesos cognitivos, socioafectivos,

valorales y críticos para propiciar la construcción de resoluciones a partir de las propias necesidades, realidades y conflictos del grupo estudiado (Papadimitriou & Romo, 2005a).

En este sentido, el programa de intervención retoma la propuesta metodológica participativa a lo largo de las actividades centrales, las prácticas cotidianas y la participación de las familias. Dicha metodología se centra en facilitar la discusión, el análisis, la reflexión, y la construcción de conceptos, ideas y valores, a partir del trabajo individual y grupal. Se privilegia el conocimiento de quienes participan en el proceso educativo y por tanto permite estructurar el proceso de enseñanza a partir de las necesidades de los(as) niños(as), considerando su experiencia y generando un aprendizaje significativo para la vida, dónde se quiere que la persona sea efectivamente más persona no sólo un(a) mejor alumno(a) (Papadimitriou & Romo, 2005a).

Una forma de precisar esta metodología es a partir de los siguientes criterios (Tirado, s.f., citado en Papadimitriou & Romo, 2005a, pp. 28):

- Confianza básica en la persona: parte de que la persona humana tiene una gran capacidad y una serie de potencialidades que sólo tiene que desarrollar. Significa también que todos(as) pueden aprender y tiene la capacidad de alcanzar el máximo de aprendizaje, cada uno(a) en sus particularidades, por ello las situaciones de aprendizaje deben ser muy respetuosas; se debe tener la capacidad de invitar a aprender, más que imponer aprender.

- El grupo como instancia de aprendizaje: considera el trabajo colectivo como la mejor forma de aprender.

- Lo medios de aprendizaje: el material educativo debe permitir la reflexión, invitar a la conversación, a compartir experiencias o inquietudes. El factor lúdico es muy importante debido a que introduce el aspecto motivacional.

- El aprendizaje significa cambios cualitativos: el aprendizaje significativo no sólo involucra una parte de la persona, la que se relaciona a lo cognitivo, sino que modifica todas las esferas de la persona ampliando aspectos que tienen que ver con el pensar, el sentir y el actuar. Se da cuando se producen cambios en las actitudes de las personas.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Una vez que descrita la problemática de investigación así como el objetivo y métodos de evaluación que sustentan el programa “Construyendo el buen trato”, a continuación se presenta una descripción más detallada de su implementación. Se señala la estructura básica del programa describiendo las etapas de evaluación antes mencionadas (pre-prueba y post-prueba) así como las actividades y prácticas cotidianas que se llevaron a cabo.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA.

El programa se conformó por tres estrategias importantes: 1) las actividades centrales realizadas en el periodo comprendido entre el cuatro de abril y el primero de junio del 2011, 2) las prácticas cotidianas dentro de la sala, implementadas para constituir un clima de respeto, colaboración, reconocimiento y afecto a lo largo de todo el ciclo escolar y 3) el trabajo con las familias, las cuales, en la medida de sus posibilidades, llevaron a cabo una serie de actividades relacionadas con el buen trato durante la temporada vacacional del mes de abril del 2011.

Las estrategias del programa compartieron objetivos específicos y se complementaron para desarrollar las habilidades promotoras del buen trato en los(as) niños(as). Así pues, el programa quedó compuesto de la siguiente forma:

- **Actividades centrales (04/04/2011-01/06/2011):** se realizaron 9 actividades específicas, diseñadas a partir del indicador (habilidad) que se pretendía promover y de acuerdo a la revisión de algunos textos que sugieren diferentes formas para trabajar con los

niños(as) preescolares. El número de actividades para cada indicador varía de acuerdo a la posibilidad que existió de agregar más de una actividad para reforzar las habilidades, además es importante señalar que a través de una misma actividad se promovió, directa o indirectamente, más de un indicador, por ejemplo, la actividad para desarrollar el indicador “apoya y da sugerencias a otros(as)” inevitablemente también ayudó desarrollar el indicador “aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida”.

➤ **Prácticas cotidianas (durante el ciclo escolar):** se pusieron en práctica 13 dinámicas complementarias a las actividades centrales, con dos intenciones: 1) preparar al grupo para realizar las actividades y 2) dar seguimiento a las reflexiones y conclusiones que se obtuvieron en ellas. Las prácticas cotidianas se refieren a comportamientos o hábitos que se incluyeron constantemente en la jornada de trabajo para que los(as) niños(as) se apropiaran paulatinamente de ellos; convirtiéndose precisamente en una práctica cotidiana.

➤ **Trabajo con las familias:** dada la complejidad que implica involucrar a las familias en el trabajo que se realiza dentro de la institución, más aún cuando no se trata de aspectos “académicos”, se optó diseñó una actividad específica en la que pudieron llevar a cabo algunas de las prácticas cotidianas y las habilidades promovidas a lo largo del programa, realizando 6 actividades junto con sus hijos(as) durante el periodo vacacional (abril/2011). Dicho trabajo se describe más adelante.

Cada una de estas estrategias de intervención se basó en las características del buen trato y los métodos educativos de la Coeducación y la Educación para la Paz, a manera de ejes transversales, que permitieron trabajar en la construcción de relaciones de diálogo, la resolución

de conflictos por medios pacíficos y la creación de climas en los que se valore la diversidad, se maneje un lenguaje incluyente y se proporcionen iguales oportunidades para el desarrollo integral de la personalidad. (Leñero, 2009; Simón, 2003; Torres & Arjona, 1993).

Con la finalidad de facilitar este trabajo para la educadora, el programa vinculó su objetivo con las competencias y métodos de evaluación propuestos en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004). Al enlazar la definición del buen trato y sus principios básicos (reconocimiento, empatía, comunicación, interacción igualitaria y negociación) con el contenido del PEP, se consideró que los campos formativos “Desarrollo Personal y Social” y “Lenguaje y Comunicación” eran los más apropiados para proveer al programa “Construyendo el buen trato” los indicadores necesarios para su evaluación.

Una vez seleccionados los campos formativos del PEP 2004, el siguiente paso fue identificar los indicadores (habilidades) menos desarrollados por los(as) niños(as) para trabajar a partir de las necesidades y fortalezas reales del grupo preescolar III. Dicho proceso, correspondiente a la evaluación inicial del programa (pre-prueba), se describe a continuación.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA (PRE-PRUEBA)

Después de que se decidió trabajar con los campos formativos “Desarrollo personal y social” y “Lenguaje y comunicación”, dada la relación de sus competencias con los principios del buen trato, se seleccionaron las competencias que correspondían a las prácticas de convivencia observadas por la educadora, es decir, aquellas que los(as) niños(as) aún no dominaban pero cuya posibilidad de desarrollarse satisfactoriamente era alta. En los siguientes

cuadros se muestran las competencias de ambos campos formativos y los indicadores con los que se conformó la lista cotejable, el instrumento de evaluación de la pre-prueba y post prueba.

❖ DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Aspectos en los que se organiza	Competencias a desarrollar	Indicadores
<p style="text-align: center;">IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA (aspecto identificado con las siglas IPA)</p>	<p>IPA1.Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros y compañeras</p>	<p>IPA1a.Expresa satisfacción al darse cuenta de sus logros cuando realiza una actividad</p>
		<p>IPA1b.Apoya y da sugerencias a otros y otras</p>
	<p>IPA2.Adquiere conciencia sobre sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades y puntos de vista y sentimientos de otras personas</p>	<p>IPA2a.Cuida de su persona y se respeta a sí mismo o sí misma.</p>
		<p>IPA2b.Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los y las demás.</p>
<p style="text-align: center;">RELACIONES INTERPERSONALES (aspecto identificado con las siglas RI)</p>	<p>RI1.Acepta a sus compañeros(as) como son. Comprende que todos(as) tienen los mismos derechos y también que existen responsabilidades que deben asumir</p>	<p>RI1a.Aprende que es importante la colaboración de todos y todas en una tarea compartida (construir un bloque, explorar un libro, realizar un experimento)</p>
	<p>RI 2.Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen las confianza, la honestidad y el apoyo mutuo</p>	<p>RI2a.Establece relaciones de amistad con otros(as)</p>
	<p>RI3.Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto</p>	<p>RI3a.Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para los(as) otros(as).</p>
		<p>RI3b.Acepta y participa en los juegos de reglas con el apoyo de la educadora</p>

Cuadro 14. Competencias del campo formativo “Desarrollo personal y social” del PEP, relacionadas al buen trato, evaluadas durante la pre-prueba.

❖ LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Aspectos en los que se organiza	Competencias a desarrollar	Indicador
LENGUAJE ORAL (aspecto identificado con las siglas LO)	LO 1. Comunica estados de ánimo, emociones, sentimientos y vivencias a través del lenguaje oral.	LO 1a. Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, etc.
	LO 2. Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los de y las demás.	LO 2a. Respeto los turnos de habla de los demás, aunque la maestra debe recordarle.
		LO 2b. Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros o compañeras.

Cuadro 15. Competencias del campo formativo “Lenguaje y comunicación” del PEP, relacionadas al buen trato, evaluadas durante la pre-prueba.

En la pre-prueba cada uno de los indicadores, de ambos campos formativos, fue evaluado por la educadora mediante la observación de las interacciones entre los(as) niños(as) en diferentes momentos de la rutina diaria (en la sala, el comedor y el jardín), de acuerdo con la siguiente escala de ejecución:

0= no lo hace → Cuando él niño o la niña no llevó a cabo el indicador.

1= lo hace con ayuda → Cuando él niño o la niña llevó a cabo el indicador después de apoyarlo(a) en momentos o aspecto específicos.

2= lo hace sistemáticamente → Cuando el niño o la niña llevó a cabo el indicador de manera espontanea, sin la necesidad de apoyarlo.

De esta manera se obtuvieron los registros de ejecución de cada uno(a) de los(as) alumnos(as). En el siguiente cuadro se muestra el caso del NO1 como ejemplo de este registro. Cabe señalar que la nomenclatura utilizada en el programa se debe al respeto por la privacidad de los(as) niños(as) ya que en este caso las reglas y características del centro educativo invalidaron la posibilidad de utilizar nombres ficticios.

NO= niño NA=niña	NIVEL DE EJECUCIÓN 0=no lo hace 1=lo hace con ayuda 2=lo hace sistemáticamente
NO1 (niño 1)	
IPA1a. Expresa satisfacción al darse cuenta de sus logros cuando realiza una actividad	2
IPA1b. Apoya y da sugerencias a otros(as)	1
IPA2a. Cuida de su persona y se respeta a sí mismo(a)	1
IPA2b. Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los(as) demás	0
RI1a. Aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida (construir un bloque, explorar un libro, realizar un experimento)	0
RI2a. Establece relaciones de amistad con otros(as)	1
RI3a. Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para los(as) otros(as)	1
RI3b. Acepta y participa en los juegos de reglas con el apoyo de la educadora	1
LO1a. Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro o enojo	1
LO2a. Respeta los turnos de habla de los(as) demás, aunque la educadora debe recordárselo	0
LO2b. Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros(as)	1

Cuadro 16. Ejemplo de la evaluación inicial de los indicadores (pre-prueba).

A partir de los resultados de esta primera evaluación se determinaron los indicadores que desarrollaron a lo largo del programa “Construyendo el buen trato”, siendo seleccionados aquellos que obtuvieron las frecuencias más altas en el nivel de ejecución 0 (no lo hace), es decir los indicadores menos desarrollados por el grupo. Las frecuencias de cada indicador se observan en la siguiente tabla:

Indicadores Evaluados por la educadora

- ✓ IPA1a. Expresa satisfacción al darse cuenta de sus logros cuando realiza una actividad
- ✓ IPA1b. Apoya y da sugerencias a otros y otras
- ✓ IPA2a. Cuida de su persona y se respeta a sí mismo(a)
- ✓ IPA2b. Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los y las
- ✓ RI1a. Aprende que es importante la colaboración de todos y todas en una tarea compartida
- ✓ RI2a. Establece relaciones de amistad con otros(as)
- ✓ RI3a. Considera las consecuencias de sus palabras y acciones para los otros y las otras
- ✓ RI3b. Acepta y participa en los juegos de reglas con el apoyo de la educadora
- ✓ LO1a. Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, etc.
- ✓ LO2a. Respeta los turnos de habla de los(as) demás, aunque la educadora debe recordárselo
- ✓ LO2b. Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros

Niveles de Ejecución:

0= no lo hace 1= lo hace con ayuda 2= lo hace sistemáticamente

Nivel de ejecución	Indicadores										
	IPA1a	IPA1b	IPA2a	IPA2b	RI1a	RI2a	RI3a	RI3b	LO1a	LO2a	LO2b
0	3	8	2	8	6	3	7	3	10	4	9
1	11	9	16	12	12	15	11	13	7	14	12
2	7	4	3	1	3	3	3	5	4	3	0

Tabla 1. Resultados de la pre-prueba: frecuencias por nivel de ejecución, de cada uno de los indicadores evaluados. Los valores en las columnas de los indicadores representan el número de alumnos(as) que mostraron el nivel de ejecución 0, 1 o 2.

De acuerdo con las frecuencias obtenidas por cada indicador fueron seleccionados seis indicadores:

CAMPO FORMATIVO	ASPECTO	INDICADOR
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Identidad Personal y Autonomía (IPA)	1) IPA1b. Apoya y da sugerencias a otros(as)
		2) IPA2b. Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los(as) demás
	-Relaciones Interpersonales (RI)	3) RI1a. Aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida (construir un bloque, explorar un libro, realizar un experimento)
		4) RI3a. Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para los(as) otros(as)
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje Oral (LO)	5) LO1a. Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro y enojo.
		6) LO2b. Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros o compañeras

Tabla 2: Indicadores seleccionados durante la pre-prueba (elaboración propia).

Los resultados de la evaluación diagnóstica o pre-prueba también ayudaron a formar un grupo de trabajo, integrado por 6 niños y 4 niñas, quienes obtuvieron niveles de ejecución cercanos a la media del grupo, en relación a las frecuencias obtenidas. Como se mencionó anteriormente esto sólo fue para facilitar el trabajo de la educadora puesto que fue posible seguir de cerca la evolución de todos(as) los(as) alumnos(as). Cabe aclarar que el resto del grupo también participó en las actividades centrales, las prácticas cotidianas y en el trabajo con las familias. Su evolución respecto al desarrollo de las habilidades promotoras del buen trato también fue observada aunque no de manera sistemática como en el caso del grupo de trabajo.

A continuación se muestran los resultados de cada uno(a) de los(as) alumnos(as) del grupo preescolar III. Los valores en las columnas de los(as) niños(as) indican el número de indicadores que presentaron los niveles de ejecución 0, 1 y 2. También se señalan los(as) integrantes del grupo de trabajo (**NA1, NA2, NA3, NA4, NO2, NO3, NO4, NO6, NO7 y NO12**):

N.E.	NO=niño NA=niña							Niveles de Ejecución (N.E.):													
	0= no lo hace							1= lo hace con ayuda							2= lo hace sistemáticamente						
	NA1	NA2	NA3	NA4	NA5	NA6	NA7	NO1	NO2	NO3	NO4	NO5	NO6	NO7	NO8	NO9	NO10	NO11	NO12	NO13	NO14
0	2	0	2	2	7	2	0	3	1	4	2	8	3	1	0	1	1	5	3	9	6
1	9	8	9	8	3	4	5	7	9	7	9	2	8	9	5	7	6	3	8	2	5
2	0	3	0	1	1	5	6	1	1	0	0	1	0	1	6	3	4	3	0	0	0

Tabla 3. Resultados de la pre-prueba: frecuencias de los niveles de ejecución obtenidos por cada alumno(a). Los valores de las columnas de los(as) niños(as) indican el número de indicadores que presentaron cada uno de los niveles de ejecución.

Una vez seleccionados los indicadores se diseñaron las actividades centrales que promovieron el desarrollo de las habilidades promotoras del buen trato. Cabe mencionar que ninguna de las estrategias del programa (actividades centrales, prácticas cotidianas y trabajo con las familias) interfirió con el plan curricular ni con la rutina cotidiana del grupo, puesto que se vincularon directamente con los propósitos educativos del Programa de Educación Preescolar 2004, tal y como se ha descrito anteriormente.

EVALUACIÓN FINAL (POST-PRUEBA)

Una vez concluidas todas las actividades del programa, un mes antes de finalizar el ciclo escolar, el grupo fue observado en sus interacciones con los(as) demás, durante dos semanas para poder realizar la evaluación final del programa.

El registro final de las listas cotejables proporcionó los niveles de ejecución de los(as) niños(as) para poder contrastarlos con los que se obtuvieron en la pre-prueba. De esta forma los cambios observados en cada uno de los indicadores y en cada uno(a) de los(as) alumnos(as)

permitió determinar si las habilidades promotoras del buen trato se dieron con mayor frecuencia y si esto ayudó a mejorar la convivencia entre ellos(as).

Para confirmar que estos cambios se dieron en un sentido positivo, es decir, que los(as) niños(as) mejoraron sus niveles de ejecución se utilizaron dos pruebas no paramétricas. La T de Wilcoxon para afirmar la existencia de diferencias significativas en relación a la ejecución de los indicadores antes y después del programa y la U de Mann Whitney para observar si existieron diferencias en la ejecución de los indicadores de acuerdo al género. Además de se retomaron y analizaron los registros observacionales (etnografía) y las evidencias recolectadas a lo largo del programa para constatar los logros obtenidos y proporcionar algunas evidencias de ello.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

A continuación se describe la estructura del programa “Construyendo el Buen Trato”, de acuerdo con la siguiente secuencia de datos:

- El **campo formativo** del PEP con el que se relacionan: la actividad central, la práctica cotidiana y el trabajo con las familias.
- La **competencia** del PEP con la que se relacionan: la actividad central, la práctica cotidiana y el trabajo con las familias.
- El **indicador** (habilidad) que se trabajó
- La **actividad central**.
- La **práctica cotidiana**.
- El **trabajo con las familias**

ACTIVIDAD 1

- *Campo formativo:*

Desarrollo personal y social

- *Competencia:*

IPA (Identidad personal y autonomía)

1) Reconoce sus cualidades y capacidades, y las de sus compañeros (as)

- *Indicador:*

IPA1b: apoya y da sugerencias a otros y otras

- *Actividad central:*

Actividad	Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo
<p>“La gallinita ciega”</p> <p>-Campo formativo: Desarrollo personal y social</p> <p>-Campo formativo complementario: Leguaje y comunicación</p>	<p>Que los(as) niños(as):</p> <p>-diferencien entre escuchar y oír.</p> <p>-reconozcan la escucha como requisito principal de la comunicación.</p>	<p>Se forman equipos equivalentes, y cada uno elige el sonido de algún animal (claramente diferenciados entre sí).</p> <p>El juego consiste en trazar un recorrido por el jardín, para que cada equipo lo recorra guiándose solamente por los sonidos seleccionados. Pasa un (a) integrante de cada equipo a la vez mientras los y las demás lo (a) guían realizando el sonido correspondiente.</p> <p>Después de que hayan pasado todos(as) cada equipo selecciona a uno/a de sus</p>	<p>-paliacates</p> <p>-objetos que sirvan como obstáculos para trazar el recorrido</p> <p>-bloques o latas</p> <p>-hojas blancas</p> <p>-crayolas</p>	30 min.

<p>-Campos formativos adicionales:</p> <p>Expresión y apreciación artísticas (Expresión Dramática)</p> <p>Desarrollo físico y salud</p>	<p>integrantes quien debe correr al final del recorrido mientras sus compañeros y compañeras forman una fila. Cuando las filas estén listas se da una instrucción (mensaje que indique una acción a realizar) al último (a) de cada fila, quién deberá pasarla a sus compañeros(as), como en el juego “teléfono descompuesto”. La instrucción debe ser diferente para cada equipo además de ser clara y corta, por ejemplo:</p> <p>-hacer una torre con 3 bloques azules y 1 rojo</p> <p>-dibujar una carita feliz y doblar la hoja</p> <p>Al finalizar el juego se reflexiona sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquello que les resultó más difícil de realizar y por qué. • La confianza al ser guiados(as) a través del recorrido y la gratificación de ayudar a un (a) compañero (a). • La importancia de escuchar y apoyarse entre sí. <p>Es importante rescatar algunas de las sugerencias que ellos y ellas emitieron en la actividad (hablar bajito, hacer el sonido correctamente, escuchar, etc.)</p>	
---	--	--

*Alba, A., Guerras, S. y Rodríguez, Z. (2007). La magia de los buenos tratos. pág. 51,52

*Investigaciones y Programas Educativos (IPE) (2008). Programa de los buenos tratos. Gobierno de la Rioja, unidad 23, pág. 7-11

- *Práctica de convivencia cotidiana en la sala:*

De acuerdo con la metodología participativa, fue fundamental insistir con los (as) niños (as) en que todos (as) tenían diferentes habilidades que podían crecer con el apoyo de otros(as) de modo que siempre podían aceptar la ayuda o las sugerencias de otros (as) lo que les costara trabajo hacer o decir (Papadimitriou & Romo, 2005a).

🕒 Proporcionar sugerencias:

Se fomentó la interacción igualitaria entre los (as) niños (as), es decir, ser conscientes de que la experiencia o el mayor dominio de una habilidad puede ayudar a otros (as) si se hace de manera amable y no de manera impuesta o de forma arrogante. Se hizo un uso correcto de las jerarquías al aprovechar dos o tres situaciones en las que como educadora se modeló frente al grupo; previamente reunido en un círculo, diferentes formas en las que se puede dar una sugerencia a una persona.

Una de estas situaciones fue: después estar reunidos (as) en círculo se pidió a una niña que cambiara de lugar eligiendo otro punto del círculo. Al realizar el cambio le fue difícil transportar su silla, la educadora se dirige a ella enfatizando la siguiente frase “¿alguien sabe cómo ayudarla?”, ante lo cual un niño responde: “tiene que sujetarla de la manera correcta, así”. Se aprovecha la participación del niño y la educadora realiza la sugerencia en dos tonos y maneras distintas (señalando que es un ejemplo) indicándole como debe tomarla: la primera por medio de un tono de voz fuerte y una forma poco amable “tienes que sujetarla bien porque si no se cae”, y la segunda en un tono suave y de una manera amable “puedes sujetar el respaldo con una mano y el asiento con la otra, así será más fácil transportarla”. Posteriormente se escucharon las opiniones y sentimientos que surgieron a partir del contraste de ambos ejemplos.

En las sesiones siguientes se promovió la ayuda mutua proporcionada a través de sugerencias en los momentos en que a alguno (a) se le presentaba cierta dificultad, mediante la expresión “¿alguien sabe cómo ayudarlo (a)? o ¿alguien tiene alguna recomendación?”.

Estas acciones permitió que los (as) niños (as) compartieran sus capacidades, habilidades y debilidades para erradicar la idea de que recibir ayuda es un signo de debilidad o fracaso.

🕒 Apoyar en el trabajo dentro de la sala

Se tomó en cuenta el trabajo cotidiano con el material de aprendizaje de la sala al registrar y promover las ocasiones en que los(a) niños(as) proporcionaban ayuda a otro(a) compañero(a) para mostrarle cómo se trabajaba el material (bloques, dibujo, aseo, ábaco, etc.).

También, enfatizó la importancia de saber pedir ayuda y saber agradecerla mediante las palabras “por favor” y “gracias”. Esto siempre que se realizaba algún trabajo o actividad tanto grupal como individual (en diferentes áreas: música, teatro, danza, artes plásticas y educación física).

- *Trabajo con las familias:*

Actividad 2 del cuadernillo: relacionar el cuento “Yo te tengo a ti y tú me tienes a mí” con algunas experiencias familiares y realizar una entrevista a algún familiar para conocer los intereses y cualidades de las personas con las que convive el niño o niña.

ACTIVIDAD 2

- *Campo Formativo:*

Desarrollo personal y Social

- *Competencia:*

IPA (identidad personal y autonomía)

2) Adquiere conciencia sobre sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otras personas.

- *Indicador:*

IPA2b: controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los (las) demás.

- *Actividad central:*

Actividad	Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo
<p>“Los globos vivientes”</p> <p>-Campo formativo: Desarrollo personal y social</p> <p>-Campo formativo complementario:</p>	<p>Que los(as) niños(as):</p> <p>-hagan contacto con su respiración diferenciando dos momentos (inspiración y exhalación)</p> <p>-relajen su cuerpo y sean conscientes de</p>	<p>Se organiza al grupo en un círculo; dejando un espacio entre ellos y ellas para que puedan estirarse y recostarse sin lastimarse entre sí.</p> <p>Se indica que se recuesten, cierren los ojos y escuchen los sonidos a su alrededor. Después de unos segundos se realizan respiraciones profundas y se pide que abran los ojos.</p> <p>Todavía recostados(as) se introduce a los niños y las niñas en la actividad mediante</p>	<p>-música, sonido relajante o aroma agradable</p>	<p>10 min.</p>

<p>Leguaje y comunicación</p> <p>-Campos formativos adicionales:</p> <p>Desarrollo físico y salud</p>	<p>las sensaciones que se producen en él.</p>	<p>preguntas como: ¿les gustan los globos?, ¿han inflado alguno?, ¿cómo se hace?</p> <p>Para identificar el proceso de inspiración-exhalación, se indica que se pongan de pie y se recalca que para inflar un globo es necesario: 1ro) tomar mucho aire (nombrar el momento de inspiración) y 2do) sacar el aire poco a poco (nombrar el momento de exhalación). Una vez identificados estos momentos, se modela al grupo dicho proceso.</p> <p>Finalmente, se pide que se imaginen ser unos globos. Se les guía simulando con los brazos abiertos cómo se inflan conforme se inhala aire y después con los brazos y cuerpo en movimiento ondulatorio se muestra cómo se escapa el aire cuando se desinflan (exhalación).</p> <p>Es importante repetir el ejercicio dos o tres veces para lograr el efecto de relajación y reflexionar sobre las sensaciones que experimentaron al realizar el ejercicio. Conforme los (as) niños (as) dominan los movimientos de respiración, el ejercicio puede acompañarse con música de fondo o algún aroma agradable.</p>		
<p>“Manchas aprende a jugar”</p> <p>-Campo formativo: Desarrollo</p>	<p>Que los (as) niños (as):</p> <p>-reconozcan dos formas de respirar: 1) de manera pausada</p>	<p>Se lleva a cabo una representación en teatro guiñol sobre el cuento “Manchas aprende a jugar”, en el cual se relata cómo el juego rudo e impulsivo puede lastimar a los y las que les rodean. A lo largo de</p>	<p>-teatro guiñol -cuento “Manchas aprende a jugar” -títeres</p>	<p>30 min.</p>

personal y social -Campo formativo complementario: Leguaje y comunicación -Campos formativos adicionales: Apreciación y expresión artísticas	y floja y 2) de forma rápida y fuerte -aprendan otras formas de jugar en las que no sea necesario utilizar los golpes o las burlas	la narración se pide la ayuda de los niños y las niñas para involucrarlos(as) en la trama, invitándolos(as) a identificar las consecuencias de los comportamientos impulsivos, y la forma de controlarlos mediante la respiración lenta. Antes de terminar la historia, se forman equipos para crear finales alternativos que después presentarán al grupo. Al final se reflexiona sobre las formas en las que se puede jugar, evitando la violencia y utilizando la respiración como un medio de relajación. <i>Ver apéndice 1 cuento "Manchas aprende a jugar"</i>		
--	---	--	--	--

*Ortega, (2006). Juegos de relajación en educación infantil: los más pequeños aprenden a respirar, pág. 5

- *Práctica de convivencia cotidiana en la sala:*

🌀 Ejercicios de respiración

Dentro de las características propias de la etapa preescolar, el gusto por el juego y el movimiento constante eran un factor que había que empezar a conducir adecuadamente pues en muchas ocasiones se presentaban situaciones de riña entre los (as) niños (as) debido a la falta de control en sus movimientos o impulsos.

Al respecto, se realizaron ejercicios sencillos y divertidos a través de los cuales se les ayudó a ser conscientes de lo importante que era respirar de manera adecuada para poder relajarse y así evitar lastimar a los (as) demás. Enseñar a los (as) niños (as) a relajarse a través de juegos de respiración fue una forma agradable de inculcarles hábitos de vida sana y de

desarrollar su inteligencia emocional ayudando a que ellos (as) se sintieran capaces de controlar sus respiración y con ello sus acciones para evitar consecuencias negativas (Ortega, 2006).

La práctica cotidiana dio inicio con la actividad central “los globos vivientes” y después se realizaron juegos de respiración grupales en los cuales utilizaron su respiración (inhalación y exhalación) para mover, impulsar o dirigir a un punto específico diferentes materiales como: globos inflados, burbujas, plumas y bolitas pequeñas de unicel. Tales ejercicios se realizaron al finalizar cada una de las sesiones de educación física (una vez por semana) como una forma de relajarse después de realizar alguna otra actividad fuerte, e incluso en otros momentos de la de la rutina diaria en la sala, cuando ellos (as) lo sugerían y de acuerdo a ciertas reglas de comportamiento.

Además se practicó de manera individual cuando se presentaba alguna situación o conflicto en los que se observaban acciones impulsivas (arrebatar materiales, maltratar el trabajo de alguien, empujar, rasguñar, etc.). Esto como una práctica de relajación que podía prepararlos (as) para iniciar la comunicación entre las partes involucradas para resolver dicho conflicto (las primeras veces mediante la mediación constante y las siguientes con una mediación final después de una plática privada entre ellos (as); con supervisión a distancia) (ver actividad cotidiana “solución de conflictos” de la actividad 6).

Tiempo Fuera

Fue muy importante que la educadora oportunidades de experimentar y orientar las emociones de emociones de los(as) niños (as) hacia acciones productivas o de descarga que evitaran los comportamientos agresivos. En este caso siempre se nombró y permitió la expresión de las emociones, incluso de aquellas consideradas como negativas o desagradables, con la

finalidad de crear un manejo que permitiera expresarlas adecuadamente (Sanz, 2004, Lerner, 2003).

Para propiciar el manejo de sus emociones negativas o desagradables se utilizó una almohada y un tapete, colocados en un lugar previamente señalado, para acondicionar un espacio en el que los(as) niños(as) pudieran estar para alejarse de las situaciones que les provocaban malestar (enojo, frustración, tristeza, malestar físico). De este modo ellos (as) podían darse un tiempo para pensar, sentarse o abrazar la almohada, manteniéndose alejados del grupo por algunos minutos mientras practicaban la respiración profunda. A lo largo del ciclo escolar, podían tomar los objetos y permanecer en dicho lugar conforme a tres acuerdos: 1) devolver los materiales a su lugar tal cual los encontraron, 2) utilizarlos sólo cuando fuera necesario y 3) permanecer en el lugar sólo durante unos minutos y volver a las actividades cuando se estuviera listo (a) o bien cuando estuviera preparado (a) para discutir sobre el conflicto en caso de el manejo incorrecto de sus emociones hubiesen provocado alguno (ver actividad cotidiana “solución de conflictos” en actividad 6).

Cada que esta práctica se llevaba a cabo la educadora les daba la oportunidad de hablar sobre lo que pasaba y sentían, respetando el hecho de que no quisieran hacerlo y con la opción de comentarlo cuando ellos (as) lo desearan.

- *Trabajo con las familias:*

Actividad 1 del cuadernillo: respirar juntos antes de dormir, escuchando y siendo conscientes de lo que pasa alrededor y dentro de su cuerpo.

ACTIVIDAD 3

- *Campo Formativo:*

Desarrollo Personal y Social

- *Competencia:*

RI (Relaciones interpersonales)

1) Acepta a sus compañeros y compañeras como son. Comprende que todos y todas tienen los mismos derechos y también que existen responsabilidades que deben asumir.

- *Indicador:*

RI1a: aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida (construir un bloque, explorar un libro, realizar un experimento, etc.)

- *Actividad central:*

Actividad	Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo
<p>“La tribu”</p> <p>-Campo formativo:</p> <p>Desarrollo personal y social</p> <p>-Campo formativo</p>	<p>Que los(as) niños(as):</p> <p>-Identifiquen las características del trabajo en equipo: la comunicación asertiva, la colaboración,</p>	<p>Se da la bienvenida a la actividad y se motiva al grupo para expresarse con confianza y respetando los acuerdos de buen trato.</p> <p>Se transmite la situación fantástica de formar parte de una tribu, describiendo sus características como “familia” en la que la participación de cada indio</p>	<p>-cartulina para penacho</p> <p>-crayolas o pinturas lavables</p> <p>-pintura vegetal como maquillaje para el rostro</p> <p>-plumas de colores</p>	60 min.

<p>complementario:</p> <p>Leguaje y comunicación</p> <p>-Campos formativos adicionales:</p> <p>Expresión y apreciación artísticas</p> <p>Pensamiento Matemático</p> <p>Desarrollo físico y salud</p> <p>Exploración y conocimiento del mundo</p>	<p>repartición de labores y la empatía.</p>	<p>es importante (ver apéndice 1). Posteriormente se proporcionan los materiales necesarios para caracterizarse como indios e indias.</p> <p>Posteriormente se organiza al grupo en equipos equivalentes, para realizar juegos de relevos, previo énfasis de los acuerdos y la importancia de actuar como una tribu unida y/o solidaria. Cada equipo puede elegir un nombre acorde a la situación imaginaria (águilas emplumadas, halcones dorados, etc.).</p> <p>Algunos juegos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> -comer donas atadas a una cuerda -carreras por relevos -romper globos atados a los pies de la otra tribu. -buscar letras para formar palabras <p>Como reflexión se forma un círculo, se realizan respiraciones profundas, y se invita, al azar, a un integrante de cada equipo para elegir uno de los nombres de los otros equipos (previamente escritos en papeletas, dobladas y colocados dentro de una bolsa). Cada equipo felicita al que selecciono tomando en cuenta las características del trabajo en equipo y el cumplimiento de los acuerdos. Se aplaude por el trabajo de todos(as).</p>	<p>-pegamento</p> <p>-engrapadora (para penachos)</p> <p>-diamantina</p>	
--	---	---	--	--

<p>ENCA (Estrellas de las noticias del C.A)</p> <p>-Campo formativo: Desarrollo personal y social</p> <p>-Campo formativo complementario: Leguaje y comunicación</p> <p>-Campos formativos adicionales: Expresión y apreciación artísticas</p> <p>Pensamiento Matemático</p> <p>Desarrollo físico y salud</p> <p>Exploración y conocimiento del mundo</p>	<p>Que los(as) niños(as)</p> <p>-reflexionen sobre las importancia de colaborar para lograr los mejores resultados en una tarea compartida</p>	<p>En relación al tema de los medios de comunicación se plantea la oportunidad de realizar una simulación de un programa de televisión que informe y entretenga a la vez.</p> <p>Se determinan diferentes secciones, como: deportes, cine, entrevistas, espectáculos, libros, lugares o animales únicos, el clima, reportajes, etc. Y determinan las actividades a realizar individualmente a fin de que el programa se realice de la mejor manera, para lo cual se pide también el apoyo de las familias explicándoles la tarea y los materiales necesarios para la grabación ficticia, una semana antes de su realización.</p> <p>Previo al programa se asesora a los niños y las niñas en el trabajo de cada sección y se ensayan los aspectos de mayor dificultad.</p> <p>Se solicitan los materiales 1 día antes de la grabación del programa para realizar un ensayo general (para mayor efecto de realidad se pueden elaborar gafetes de reporteros(as) (ver apéndice 1).</p> <p>Se realiza la grabación ficticia enfatizando la importancia del esfuerzo individual para la labor colectiva del programa. Al finalizar la actividad se</p>	<p>-cámaras ficticias para grabar el programa (pedir apoyo a los padres y madres de familia)</p> <p>-gafetes de reporteros comentaristas</p> <p>-micrófonos</p> <p>-carteles relacionados a las secciones del programa (pedir apoyo a las familias)</p> <p>*para elaborar cualquier material se especifica que no debe hacerse un gasto innecesario sino aprovechar el método del reciclaje, usando cajas, cilindros del papel higiénico, bolas de unicel, pinturas o crayolas.</p>	<p>El trabajo requiere de organización y tiempo. Se recomienda realizarla por pasos a lo largo de una semana</p>
--	--	--	---	--

		<p>felicita a todos(as) por su trabajo y esfuerzo (pueden grabarse los aplausos de un público numeroso para generar una mayor satisfacción). *Es importante apoyarlos(as) en todo momento en cada una de las secciones</p>		
--	--	--	--	--

Gussin, V. (2007). El trabajo de los niños: la importancia del juego imaginativo. Madrid, España: Amorrortu

- *Práctica de convivencia cotidiana en la sala:*

Ⓢ Acuerdos de buen trato:

Según se señaló en el marco teórico, la educadora debe señalar a los(as) niños(as) cuando se hacen daño los(as) unos(as) a los(as) otros(as) dejando las normas claras y llegando a acuerdos que deberán recordarse de vez en cuando; sobre todo en los momentos de conflictos (Leñero, 2009).

Bajo este planteamiento, la educadora a cargo del grupo y del programa estableció desde los primeros días del ciclo escolar, y junto con el grupo, una serie de acuerdos que ayudarían a los(as) niños(as) a establecer un clima positivo, de respeto y colaboración. El planteamiento de tales acuerdos se dio a partir de una pregunta “¿cuáles son las reglas que te gustaría proponer para poder llevarte bien con los(as) demás?”, una vez obtenida una respuesta por parte de alguno(a) de los(as) niños(as) se preguntaba “¿todos(as) están de acuerdo en seguir esa regla?”, si se acordaba se anotaba en lista y si no se discutía sobre la inconformidad para reconstruir el acuerdo. El cartel con el listado de reglas permaneció a la vista de todos(as) para que pudieran retomarse en cualquier momento (ver apéndice 1). Fue fundamental que ellos(as) reconocieran y

propusieran sus propias reglas, guiados por la educadora, para que existiera un mayor compromiso hacia los acuerdos. Cada uno(a) debía esforzarse en cumplirlos al tratarse de sus propias ideas y propuestas para llevarse bien entre todos(as).

Actividades colaborativas

El trabajo colectivo y por equipos fue utilizado y apoyado a lo largo de las actividades tanto del programa “Construyendo el buen trato” como aquellas que pertenecían al programa curricular. Para integrar los equipos o distribuir distintos roles se tomó en cuenta la opinión y decisiones de los(as) niños(as) y se les motivó a experimentar y probar antes de negarse a participar de tal o cual forma o con tal o cual compañero(a). A partir de las dinámicas y juegos se buscó estrechar los vínculos afectivos y poner en práctica los acuerdos de colaboración, respeto y unión que fueron propuestos por ellos(as) mismos(as).

- *Trabajo con las familias:*

Actividad 4 del cuadernillo: colaborar con papá y mamá en alguna tarea del hogar y compartir lo que generó dicha experiencia.

ACTIVIDAD 4

- *Campo Formativo:*

Desarrollo Personal y Social

- *Competencia:*

Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

- *Indicador:*

RI 3a. Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para otros(as)

- *Actividad central:*

Actividad	Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo
<p>“¡insultos no!☹”</p> <p>-Campo formativo: Desarrollo personal y social</p> <p>-Campo formativo complementario: Leguaje y</p>	<p>Que los(as) niños(as):</p> <p>-reconozcan al insulto y la amenaza como actitudes normalizadas</p> <p>-compartan las emociones que les generan los</p>	<p>Se inicia la actividad con la canción “así me siento” (ver canción en apéndice 1) y se pide que elaboren caritas felices y tristes para jugar con ellas.</p> <p>Para introducirlos(as) al tema se organiza al grupo en círculo y se pide que muestren sus trabajos felicitándolos y alagando los resultados (sus caritas felices y tristes). Se les pregunta cómo se sienten al escuchar estas palabras y se pide que muestren la carita que expresa su sentir. A partir de esto se define el concepto <i>apreciación</i></p>	<p>-adjetivos (insultos y apreciaciones)</p> <p>-plumones de colores</p> <p>-carita feliz y carita triste o enojada</p> <p>-papel bond que muestre dos columnas (una para insultos y otra para apreciaciones)</p>	20 min.

<p>comunicación</p> <p>-Campos formativos adicionales:</p> <p>Expresión y apreciación artísticas</p> <p>Desarrollo físico y salud</p>	<p>insultos o agresiones</p>	<p>y se da uno o dos ejemplos.</p> <p>A continuación se pide que muestren la carita que exprese cómo se sentirían si, por ejemplo, alguien les dijera: ¡qué feo les quedó! Después de hacerlo se define el concepto insulto y se da uno o dos ejemplos.</p> <p>Se acomodan en el piso y boca abajo varios ejemplos, tanto de insultos como de apreciaciones (recuperados de la convivencia cotidiana en la sala). Por turnos, cada una (o) voltea cada adjetivo y ayuda a clasificarlo como insulto o apreciación. Relacionando cada palabra con la carita que expresa su sentir al escucharla.</p> <p>Al final se recuperan los aprendizajes (¿qué aprendimos hoy?) y se aclara que nadie tiene derecho a insultar, pero sí a pedir que no la (o) insulten.</p>		
---	------------------------------	--	--	--

*Jiménez, P. Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género. pág.11, 12

*Guía para trabajar el tema del buen trato: http://www.uc.cl/psicologia/buentrato/pdf/est_inv/conviv/ce_

- *Práctica de convivencia cotidiana en la sala:*

“Palabras dulces”

Durante los horarios destinados a la lectura de cuentos en la biblioteca de la institución, se retomaron algunos cuentos que pudieran ayudar a dar seguimiento tanto a los acuerdos del grupo como a las actividades centrales del programa.

A principios del ciclo escolar, se realizó la lectura del cuento “Las palabras dulces” (ver apéndice 1) con el cual los(as) niños(as) conocieron la historia de una pequeña ardilla llamada Lola quien se despierta una mañana llena de palabras dulces listas para ser pronunciadas a todos(as) los(as) que la rodeaban y que pese a algunas dificultades logra decirlas y hacer sentir

bien a esas personas. Esta lectura ayudó a predisponerlos(as) para la actividad central “¡insultos no!☹” puesto que a través de este cuento se invitó a los(as) niños(as) a identificar qué palabras o frases les generaban sentimientos y emociones agradables con la finalidad de que reconocieran que las palabras tienen consecuencias, es decir, que hay palabras que pueden generar gusto y otras que pueden generar disgusto en la persona que las escucha. Una vez concluida la lectura y reflexión se propuso extender la lista de acuerdos y colocar en ella “hablar con palabras dulces”

☺ “Mensajes espontáneos”

De igual forma que la práctica anterior, previo a la actividad central “¡insultos no!” aunque posterior a la lectura del cuento “las palabras dulces” se llevó a cabo esta práctica cotidiana al finalizar el día escolar y a manera de despedida. La práctica consistió en formar un tren de frases o palabras dulces, para lo cual debían estar previamente organizados(as) en círculo para así poder pasar una pelota de un(a) compañero(a) a otra(o). El aspecto importante era que el(la) niño(a) que pasaba la pelota expresaba algo agradable sobre el(la) compañero(a) que la recibía, por ejemplo: “eres divertido, hoy me gusto jugar contigo, me agrada tu sonrisa, etc.”

☺ “Compromisos”

Esta práctica cotidiana formó parte del seguimiento de los acuerdos y se relacionó con la solución de conflictos. Consistió en que, una vez organizados(as) en círculo, cada integrante del grupo identificó algún comportamiento propio que afectara la convivencia del grupo, la cual fue nombrada ante todos(as) para comprometerse en trabajar ese comportamiento como una forma de contribuir al buen trato dentro del grupo. Para tales efectos, se les repartieron hojas de papel de colores (3cm x 3cm) en las cuales escribieron sus nombres, manteniéndolas cubiertas con

ambas manos mientras repetían “yo me comprometo a trabajar por un buen trato entre nosotros(as)”. Al final de tal oración, se pidió que doblaran las hojas a la mitad y las colocaran dentro de una caja (previamente adornada) que se dejó a la vista de todos(as).

Se dio un seguimiento constante a los compromisos, reconociendo el esfuerzo que realizaban tanto grupal como individualmente; y no sólo por la educadora sino también por el grupo. Para llevar a cabo el reconocimiento de este esfuerzo, se realizaron intercambios de regalos al azar (dibujos, frutas y bombones). Organizados(as) en círculo y con la ayuda de dos recipientes que contenían abate lenguas, cada uno con los nombres de todos(as) escritos en ellos, se seleccionó una pareja a la vez, sacando un abate lenguas del 1er bote para determinar a quién entregaría el regalo y sacando otro abate lenguas del 2do bote para saber a quién se lo recibiría. Una vez que cada niño(a) tuvo conciencia de la persona a la que felicitaría por su esfuerzo se les otorgaron unos cuantos minutos para pensar en el progreso que habían notado en él o ella. El intercambio dio inicio seleccionando al azar a alguno(a) niño(a), quien tomó el regalo, dijo para quien era y por qué lo(a) felicitaba (el intercambio se realizó en dos momentos; la mitad del grupo en cada uno de ellos, para evitar que se perdiera el sentido de la práctica cotidiana).

Al finalizar el programa se realizó la misma práctica con la intención de que reconocer los logros que cada uno(a) obtuvo durante el ciclo escolar. Como cierre de la intervención también se incorporó la práctica “mensajes espontáneos” además de una ronda de respuestas a la pregunta, ¿Qué aprendiste durante todo este tiempo en “Construyendo el buen trato”?

- *Trabajo con las familias:*

Actividad 2 del cuadernillo: lectura del cuento “Yo te tengo a ti y tú me tienes a mí” para relacionarlo con situaciones similares que formaran parte de la vida cotidiana de la familia.

ACTIVIDAD 5

- *Campo Formativo:*

Lenguaje y comunicación

- *Competencia:*

LO (Lenguaje oral)

1) Comunica estados de ánimo, sentimientos y vivencias a través del lenguaje oral

- *Indicador:*

LO1a: Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, enojo, temor, orgullo o asombro.

- *Actividad central:*

Actividad	Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo
<p><i>“El imaginario de los sentimientos de Félix”</i></p> <p>-Campo formativo: Lenguaje y comunicación</p> <p>-Campo formativo complementario:</p>	<p>Que los(as) niños(as):</p> <p>-Identifiquen distintas emociones.</p> <p>-reflexionen sobre las sensaciones que se producen al experimentar diferentes emociones</p>	<p>Los(as) niños(as) expresan las emociones o sentimientos que les evocan las caritas emotivas (previamente elaboradas). Se les invita a escuchar el cuento “El imaginario de los sentimientos de Félix” en el que se presentan diferentes situaciones en las que Félix se siente alegre, enojado, triste, etc. Y también las diferentes formas en las que expresa sus sentimientos a través del cuerpo. Al concluir la lectura se les invita a cantar la canción “así me</p>	<p>-caras emotivas (alegría, enojo, miedo, sorpresa, tristeza, aburrimiento)</p> <p>-hojas -crayolas -cuento: el imaginario de los sentimientos de Félix</p>	30 min.

<p>Desarrollo personal y social</p> <p>-Campos formativos adicionales:</p> <p>Expresión y apreciación artísticas</p> <p>Desarrollo físico y salud</p>	<p>-ubiquen las situaciones que les provocan determinadas emociones</p>	<p>siento” con ayuda de las caritas emotivas y finalmente se pide que dibujen algún momento en el que se hayan sentido felices dentro de la sala vs tristes o enojados.</p> <p>Se analizará en pleno para retomar los acuerdos de convivencia del grupo, recalando que las emociones no son permanentes y que cada uno y cada una se siente de determinada forma ante situaciones específicas.</p> <p>Se agradece su participación en la actividad y el permitirse trabajar con sus emociones.</p> <p><i>Ver apéndice 1: cuento “El imaginario de los sentimientos de Félix”</i></p>		
---	---	--	--	--

Alba, A., Guerras, S. & Rodríguez, Z. (2007). La magia de los buenos tratos.

*Sastre, G. & Moreno, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Pág. 57-70

- *Práctica de convivencia cotidiana en la sala:*

📖 Lectura y reflexión sobre los cuentos

De acuerdo con Cople & Bredekamp (2009) las discusiones bien estructuradas tanto en pequeños grupos como a nivel grupal permite a los(as) niños(as) aclarar sus pensamientos, verbalizarlos, justificar sus opiniones, respetar los turnos al participar así como escuchar y respetar las ideas otros(as). En este sentido, el uso de cuentos infantiles y discusión de los mismos fue una de las herramientas más importantes para proporcionar a los(as) niños(as) la oportunidad de sentirse identificados(as) con las situaciones presentadas en los relatos.

Estas historias se relacionaron con temas como: la amistad, la convivencia, el respeto a las diferencias, la cooperación o trabajo en equipo, la expresión de emociones y la resolución no

violenta de conflictos. Cada historia compartida de manera grupal fue acompañada de un intercambio de opiniones y reflexiones que ayudaron a los(as) niños(as) a identificar y expresar las emociones y sentimientos propios y de los(as) demás respecto a situaciones específicas y desde perspectivas diferentes al colocándose en lugar del personaje.

El contenido escrito y visual de la mayoría de los cuentos que se compartieron con el grupo se caracterizó por mostrar una realidad distinta respecto a los roles y características de los personajes, quienes independientemente de su sexo podían ser hábiles en distintas materias o actividades y podían expresar cualquier tipo de emoción de diferentes formas. En ellos tanto el hombre como la mujer podía ser inteligente, sensible, valiente, fuerte, ágil, amable, etc.

Dramatización y baile

Durante la clase de teatro y otros momentos en la ludoteca se promovió la puesta en práctica diversas formas de expresión corporal y emocional a través del juego de roles y la dramatización. Las representaciones escénicas en la clase de teatro o en la ludoteca con la ayuda del teatro guiñol y algunos títeres permitieron que los(as) niños(as) asumieran las actitudes y sentimientos de los personajes, propiciando la libertad de expresarse frente al grupo o ante un público mediante la reiteración de los acuerdos y el compromiso de cumplirlos para poder sentirse bien dentro del grupo. Así mismo la actitud y desenvolvimiento de la educadora fue indispensable para reflejar seguridad y entusiasmo por este tipo de actividades.

- *Trabajo con las familias:*

Actividad 6 del cuadernillo: identificar la experiencia favorita de sus vacaciones y explicar que momentos específicos les generaron sensaciones de bienestar y cómo lo expresaron.

ACTIVIDAD 6

- *Campo Formativo:*

Lenguaje y comunicación

- *Competencia:*

LO (Lenguaje Oral)

2) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción

- *Indicador:*

LO 2b. Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros(as).

- *Actividad central:*

Actividad	Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo
<p>“¿Qué es un conflicto?”</p> <p>-Campo formativo: Lenguaje y comunicación</p> <p>-Campo formativo complementario: Desarrollo personal y social</p>	<p>Que los(as) niños(as):</p> <p>-expresen sus ideas sobre los conflictos</p>	<p>Se inicia una pequeña dramatización sobre algún conflicto que se presente frecuentemente en la sala. Invitando a los(as) niños(as) a que participen en ellas a través de sus opiniones e ideas. Una vez concluida se genera la discusión mediante tres preguntas básicas: ¿qué son los conflictos?, ¿cuáles son sus consecuencias? y ¿cómo se sienten cuando tienen un conflicto? Retomando la representación</p>	<p>-utensilios necesarios para la representación -imágenes de personas que pelean -imágenes de personas que hablan para resolver los conflictos</p>	<p>15 min.</p>

<p>-Campos formativos adicionales:</p> <p>Expresión y apreciación artísticas</p> <p>Desarrollo físico y salud</p> <p>Exploración y conocimiento del mundo</p>		<p>se identifican de manera rápida y concreta tres elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -las causas -las consecuencias -las soluciones y su puesta en práctica <p>Finalmente se contrastan imágenes de personas peleando vs personas que hablan para resolver los conflictos y se enfatizan las ventajas del diálogo como una forma pacífica para resolver los conflictos.</p>		
<p>“Una historia en tres actos”</p> <p>-Campo formativo:</p> <p>Leguaje y comunicación</p> <p>-Campo formativo complementario:</p> <p>Desarrollo personal y social</p> <p>-Campos formativos adicionales:</p> <p>Expresión y apreciación artísticas</p> <p>Desarrollo físico y salud</p>	<p>Que los(as) niños(as):</p> <p>-tengan la oportunidad de identificar y describir las fases o momentos de un conflicto</p>	<p>Se reparten hojas de trabajo divididas en tres partes (numeradas). A continuación se les anima a que recuerden algún conflicto en el que hayan participado. Se dan unos segundos para que imaginen toda la situación conflictiva. Después se pregunta ¿cómo se sentían? y se pide que dibujen su respuesta en la parte central de la hoja donde está escrito el número 2 (consecuencias). Se dan 5 min. Pasado este tiempo se retoma el recuerdo del conflicto poco a poco integrando la información observada en los dibujos y se indica: “ahora recuerden ¿por qué se enojaron?, ¿qué fue lo que provocó el conflicto? Se pide que dibujen la respuesta en la parte de la hoja con el número 1 (causas). Se dan 5 min. Al término de los cuales se vuelve a retomar el conflicto integrando la información observada en los</p>	<p>-hojas -lápices -colores</p>	<p>30 min.</p>

		<p>dibujos y se pide recuerden ¿cómo pudieron haber resuelto el conflicto para que nadie saliera lastimado (a)? Se pide que dibujen la respuesta en la parte de la hoja con el número 3(soluciones).</p> <p>En círculo, se analiza uno de los trabajos narrando las imágenes en la secuencia: causas (primer acto, estaban dos niños que querían usar el mismo lápiz porque a los dos les gustaba el color de su goma), consecuencias (segundo acto, uno le arrebató el lápiz al otro y éste terminó llorando) y solución pacífica (tercer acto, al verlo triste el niño le devolvió el lápiz, le pidió perdón y le dijo que podía usarlo primero y después él lo utilizaría) ¿cómo se llamó la obra? Una solución pacífica. Si alguno (a) quiere narrar su historia pueden pasar 2 ejemplos más.</p> <p>Al final se menciona la importancia de pensar en los tres actos para poder tener una obra completa</p>		
--	--	---	--	--

*Sastre, G. & Moreno, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Pág. 111-139

- *Práctica de convivencia cotidiana en la sala:*

🕒 Solución de conflictos

En la actividad 2 se hace mención de la importancia de la respiración y de tomarse un tiempo para pensar como prácticas cotidianas que propician la relajación y que preparan a los (as) niños (as) para entablar una conversación que les ayude a emitir sus puntos de vista y

sentimientos respecto al conflicto que se generó, buscando soluciones no violentas a la problemática y formulando acuerdos que lleven a plantear una reconciliación.

Esta práctica se realizó de dos formas: a) con las partes involucradas cuando el conflicto se presentaba de manera “aislada” o involucraba un aspecto personal o privado y b) de manera grupal cuando el conflicto involucraba a una buena parte del grupo o cuando la solución de la situación problemática podía ser de ayuda para todos (as).

Cabe mencionar que las primeras ocasiones en que se llevó a cabo esta práctica la mediación y negociación corrió a cargo de la educadora en su mayor parte, como una forma de modelar el proceso por el cual se llegaba a la reconciliación o al establecimiento de acuerdos, de modo que su presencia y dirección de la conversación era constante. Después de resolver de manera grupal e individual algunos conflictos, la presencia o la dirección de la educadora no fue tan necesaria, dando paso a pláticas privadas entre las partes involucradas que propiciaran la negociación, siempre bajo una supervisión a distancia.

“Compromisos”

Esta práctica cotidiana formó parte del seguimiento de los acuerdos y se relacionó con la solución de conflictos. Consistió en que, una vez organizados(as) en círculo, cada integrante del grupo identificó algún comportamiento propio que afectara la convivencia del grupo, la cual fue nombrada ante todos(as) para comprometerse en trabajar ese comportamiento como una forma de contribuir al buen trato dentro del grupo. Para tales efectos, se les repartieron hojas de papel de colores (3cm x 3cm) en las cuales escribieron sus nombres, manteniéndolas cubiertas con ambas manos mientras repetían “yo me comprometo a trabajar por un buen trato entre

nosotros(as)”. Al final de tal oración, se pidió que doblaran las hojas a la mitad y las colocaran dentro de una caja (previamente adornada) que se dejó a la vista de todos(as).

Se dio un seguimiento constante a los compromisos, reconociendo el esfuerzo que realizaban tanto grupal como individualmente; y no sólo por la educadora sino también por el grupo. Para llevar a cabo el reconocimiento de este esfuerzo, se realizaron intercambios de regalos al azar (dibujos, frutas y bombones). Organizados(as) en círculo y con la ayuda de dos recipientes que contenían abate lenguas, cada uno con los nombres de todos(as) escritos en ellos, se seleccionó una pareja a la vez, sacando un abate lenguas del 1er bote para determinar a quién entregaría el regalo y sacando otro abate lenguas del 2do bote para saber a quién se lo recibiría. Una vez que cada niño(a) tuvo conciencia de la persona a la que felicitaría por su esfuerzo se les otorgaron unos cuantos minutos para pensar en el progreso que habían notado en él o ella. El intercambio dio inicio seleccionando al azar a alguno(a) niño(a), quien tomó el regalo, dijo para quien era y por qué lo(a) felicitaba (el intercambio se realizó en dos momentos; la mitad del grupo en cada uno de ellos, para evitar que se perdiera el sentido de la práctica cotidiana).

Al finalizar el programa se realizó la misma práctica pero con la intención de que reconocer los logros que cada uno(a) obtuvo durante el ciclo escolar. Como cierre de la intervención también se incorporó la práctica “mensajes espontáneos” además de una ronda de respuestas a la pregunta, ¿Qué aprendiste durante todo este tiempo en “Construyendo el buen trato”?

- *Trabajo con las familias:*

Actividad 5 del cuadernillo: describir algún conflicto que se presentara en el entorno familiar así como la forma en la que lo resolvían.

TRABAJO CON LAS FAMILIAS

De acuerdo con la revisión teórica es muy importante que los padres y las madres también colaboren desde sus casas en la acción trazada por el centro educativo. Pues, estar inmersos en las actividades cotidianas que el(a) niño(a) realiza dentro de la sala (aula de clases) propiciará un mayor progreso y afianzamiento de los objetivos y contenidos que la educación se propone (Angulo, 2007, Torres & Arjona, 1993).

En este sentido, fue muy importante mantener una comunicación constante con las familias tanto a la hora de la salida como a través de las notas en los cuadernos de trabajo y las tareas de cada semana.

Para complementar los resultados de la pre-prueba y la post-prueba se llevaron a cabo dos reuniones con las familias, la primera al inicio del ciclo escolar para realizar una entrevista estructurada sobre el desarrollo físico, cognitivo y emocional de los(as) niños(as) y la segunda se llevó a cabo al final del ciclo escolar para compartir los avances de los(as) niños(as) en cada uno de los campos formativos del Programa de Educación Preescolar. Ambas reuniones se aprovecharon para realizar a las familias una pregunta abierta sobre las habilidades de sus hijos(as) para relacionarse con otros(as), esta fue:

- De acuerdo con las experiencias en la vida cotidiana de su hijo(a), dentro y fuera de la escuela, ¿Cómo considera que es en relación a la comunicación de sus ideas y emociones, a la convivencia con otros(as) y al trato consigo mismo(a)?

Por otro lado, también se utilizaron estos espacios para hablar sobre la importancia de promover habilidades para la vida al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades y conocimientos propios del currículo oficial. Se invitó a las familias a prestar atención a los aspectos socioafectivos y al papel que fungen como agentes de socialización.

Cada uno de los encuentros con las familias en los eventos festivos de la escuela representó una oportunidad importante para convivir con ellas y mantenerlas al tanto de sus progresos cognitivos y actitudinales.

CUADERNILLO

Además de estos aspectos el programa “Construyendo el buen trato” propició la participación de las familias a través de una actividad específica, realizada durante el periodo vacacional del 15 de abril al 2 de mayo. Las familias elaboraron junto con sus hijos(as) un cuadernillo de actividades que les proporcionó la oportunidad de poner en práctica habilidades que promovieran las relaciones de buen trato dentro de su entorno familiar (algunos estos trabajos se pueden observar en el apéndice 2). A continuación se describen las actividades de este cuadernillo:

ACTIVIDAD 1

Objetivo

- Hacer contacto con su respiración diferenciando dos momentos (inspiración y exhalación).

- Relajar el cuerpo y ser conscientes de las sensaciones que se producen en él.

La respiración fue una forma agradable de inculcar hábitos de vida sana y de desarrollar su inteligencia emocional para sentirse capaces de controlar sus respiración y con ello las reacciones de su cuerpo cuando se presentan situaciones estresantes (Ortega, 2006).

🕒 En la noche, antes de dormir, invite a su hijo o hija a recostarse en el piso (sobre una cobija) y practiquen juntos(as) la respiración profunda. Puede guiarlo(a) de la siguiente manera “vamos a jugar a descubrir sonidos, vamos a cerrar los ojos y bien calladitos escucharemos qué hay alrededor, no se vale hacer trampa”. Puede continuar diciendo “ahora hay que colocar las manos en el estómago, a ver quién puede inflarlo más” (procure mostrar que el aire salga poco a poco). Hablen sobre lo qué sintieron, si les agradó y qué fue lo que más les gusto. En el cuadernillo realicen un dibujo de lo que hicieron y/o sintieron. Ayude a su hijo(a) a escribir lo que comenta mientras dibuja.

ACTIVIDAD 2:

Objetivo:

- Reconocer la escucha como requisito importante para la comunicación.
 - Escuchar las opiniones y sugerencias del niño(a) respecto a un tema o comportamiento
- Lea con su hijo(a) el cuento “yo te tengo a ti y tú me tienes a mí”.
- Reflexionar sobre las consecuencias de actuar cooperativamente y de manera afectuosa

Identifique una situación cómoda y propicia para leer el cuento “Yo te tengo a ti y tú me tienes a mí”. Al terminar la historia hablen sobre lo que más les gusta y cuándo se han sentido igual que los personajes. Después ayúdele a buscar imágenes o fotos que muestren situaciones similares a las que se mencionan en el cuento o que se relacionen con lo que han hablado, escuche atentamente las apreciaciones y opiniones de su hijo(a) respecto al cuento y a las imágenes que el(ella) escoge. Peguen las fotos o imágenes en el cuadernillo y pregúntele dónde le parece que deben pegarse o en qué orden le gustaría colocarlas.

ACTIVIDAD 3

Objetivo

- Prestar atención a las personas cuando éstas hablan sobre algo que les interesa
- Aprender a tomar turnos para hablar y expresar sus opiniones

Es importante aprender escuchar con atención a las personas y pensar en lo que se debe decir después de escucharlas. Deben considerarse los intereses y emociones de los(as) demás para poder emitir una opinión respetuosa.


Entrevisten a un miembro de la familia, padre, madre, tío(a), abuelito(a), hermano(a), etc. Averigüen cuál es su nombre, cómo le gusta que le digan, su comida, deporte o actividad favorita, lo que más le gusta de él mismo o ella misma (puede ser algo físico o de su personalidad: sus ojos, su alegría, su carisma, su imaginación, etc.) e invítelo(a) a recordar algún momento en el que hayan convivido juntos (su hijo(a) y el familiar). Una vez que haya

terminado la entrevista, ayude a su hijo(a) a dar las gracias a la persona que entrevistó. Después escriban juntos las preguntas y respuestas, pueden agregar una foto o un dibujo del familiar.

Actividad 4:

Objetivo

- Identificar las características del trabajo en equipo: la comunicación asertiva, la colaboración, repartición de labores y la empatía.
- Reflexionen sobre la importancia de colaborar para lograr los mejores resultados en una tarea compartida

 Pídale ayuda, a su hijo (a) para realizar alguna tarea doméstica o actividad de la vida diaria (barrer, hacer la comida, componer algún objeto, etc.). Una vez realizada la actividad, dibuje usted, en el cuadernillo, lo que observó en él o ella mientras lo ayudaba. Explíquele a su hijo (a) el dibujo que realizó y comparta cómo se sintió al recibir ayuda (por ejemplo: “me gusta tu cara alegre cuando me ayudas”, “me agrada que compartamos momentos agradables”). Finalmente pídale que exprese cómo se siente al colaborar con usted y escriban lo más importante de esta experiencia en el cuadernillo.

Actividad 5:

Objetivo

- Expresar sus ideas sobre los conflictos

-Identificar y describir las fases o momentos de un conflicto

Los conflictos o discusiones con los hijos(as) son un evento cotidiano en el hogar, describa usted alguna situación en la que tuvieron alguna situación conflictiva o de enojo. Mencione qué originó el conflicto, cuál fue la actitud de los(as) implicados(as) y la forma en la que resolvieron el problema. Reflexionen sobre tal situación, y si no hubo una solución propongan alguna forma en la que pudieron haberlo resuelto. Escriban lo que consideren más importante en esta experiencia.

Actividad 6:

Objetivo:

- Identificar distintas emociones.
- Ubicar las situaciones que les provocan determinadas emociones.

Pídale a su hijo (a) que dibuje el momento favorito de sus vacaciones (aquél que le provoque mayor satisfacción y/o bienestar) y escriban juntas(os) algunas descripciones de lo que pasó (por ejemplo: “cuando fuimos al parque me gustó que jugáramos fútbol entre todos”). Es importante hablar sobre las situaciones y especificar qué momentos fueron los que les provocaron satisfacción.

Finalmente le pido que en la última hoja escriba una nota compartiendo su experiencia como padre, madre, abuelo o abuela, al elaborar este cuadernillo y realizar estas actividades.

RESULTADOS

El programa “Construyendo el buen Trato” promovió el desarrollo de 6 indicadores de los campos formativos “Desarrollo personal” y “Lenguaje y comunicación” del PEP conforme a su relación con los principios básicos del buen trato para poder generar relaciones más cordiales entre los(as) y niños(as) preescolares.

En el siguiente apartado se describen los resultados obtenidos al finalizar programa. La primera parte corresponde a los resultados del grupo de trabajo (integrado por 6 niños y 4 niñas) mientras que la parte final muestra los resultados del resto del grupo de preescolar III puesto que su evolución también se consideró relevante.

Dichos resultados se integran por los siguientes elementos: a) las evidencias recolectadas, b) los registros de las observaciones, c) las opiniones y comentarios de las familias y d) los resultados estadísticos de la T de Wilcoxon; para determinar los cambios en los niveles de ejecución y a la prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias en relación al género.

Cabe señalar que en el apartado correspondiente a las diferencias de género los resultados se expresan en porcentajes puesto que el número de niños y niñas en el grupo de trabajo no fue igual. Los porcentajes representan la proporción de la puntuación máxima a alcanzar en un indicador. En el caso de los niños la puntuación fue de **12** puntos porque los 6 integrantes tuvieron la posibilidad de alcanzar el nivel de ejecución 2 (lo hace sistemáticamente). Mientras que en el caso de las niñas la puntuación máxima fue de **8** puntos porque las 4 integrantes tuvieron la posibilidad de alcanzar el nivel de ejecución 2(lo hace sistemáticamente). Entonces, en el caso de las niñas, si la sumatoria de los niveles de ejecución en un indicador es igual a 6

(NA1=2, NA2=2, NA3=1 y NA4=1) entonces el porcentaje del indicador sería 75%, puesto que el 100% corresponde a una sumatoria de 8.

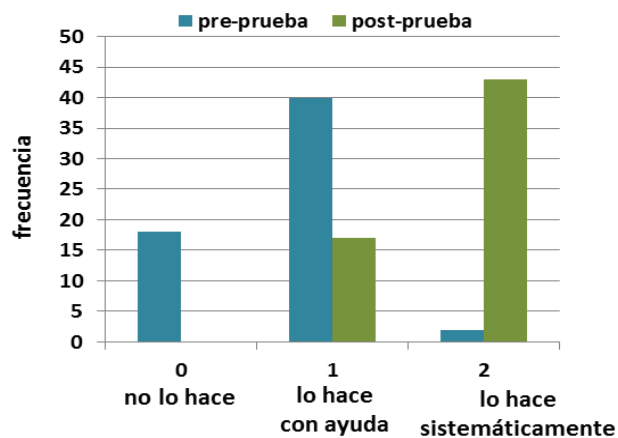
GRUPO DE TRABAJO

- *Niveles de ejecución antes y después del programa “Construyendo el Buen trato”*

NIVEL DE EJECUCIÓN	FRECUENCIA	
	PRE-PRUEBA	POST-PRUEBA
0= no lo hace	18	0
1= lo hace con ayuda	40	17
2= lo hace sistemáticamente	2	43

Tabla 4. Comparación de las frecuencias por nivel de ejecución, antes y después del programa “Construyendo el buen trato”

Frecuencia de los niveles de ejecución antes y después del programa “Construyendo el buen trato”



Gráfica 1. Comparación de las frecuencias por nivel de ejecución, antes y después del programa “Construyendo el buen trato”

En la tabla y gráfica anteriores se muestra el contraste entre los niveles de ejecución de la pre-prueba y los de la post-prueba. Se observó que, después de aplicar el programa, la frecuencia del nivel de ejecución 0 (no lo hace) se redujo por completo, indicando que el grupo de trabajo logró desarrollar las 6 habilidades, lo suficiente como para poder realizarlas con ayuda. Por otro lado, el nivel de ejecución 1 (lo hace con ayuda), que en la pre-prueba se presentó en la mayoría de los niños y las niñas, en la post-prueba representó a la minoría.

Mientras que el nivel de ejecución 2 (lo hace sistemáticamente), que en la pre-prueba aparecía en la minoría de los niños y las niñas, en la post-prueba se presentó en la mayor parte de ellos y ellas.

Los siguientes registros pueden ayudar a ejemplificar estos cambios:

Caso NO2

Pre-prueba: es un niño muy inquieto, algunas veces ha lastimado porque actúa impulsivamente y no mide su fuerza. Le cuesta comunicar sus ideas y mucho más sus emociones. Frecuentemente su enojo y el juego rudo genera discusiones que terminan en golpes o empujones. La influencia de los medios de comunicación es muy marcada (lucha libre, películas de terror, caricaturas violentas).

Post-prueba: pide su turno para hablar, resuelve los conflictos que se le presentan sin la necesidad de que yo intervenga, guía la discusión y se responsabiliza de sus acciones pidiendo disculpas cuando comete alguna falta de respeto. Atiende cuando se le indica y mide su fuerza para no lastimar. Por otro lado su expresión corporal se ha desarrollado y participa en las dinámicas aunque en ocasiones todavía se le tiene que animar y motivar de manera constante.

Caso NA4

Pre-prueba: reconoce las normas de conducta pero no las lleva a cabo, su carácter es muy voluble y actúa de manera impulsiva cuando experimenta alguna emoción. Agrede verbal y físicamente a sus compañeros y compañeras sin medir las consecuencias. Le cuesta compartir los materiales y aceptar la discordancia. Si se le llama la atención no hace caso y evade sus responsabilidades.

Post-prueba: respeta los turnos para hablar, con un poco de apoyo sigue las indicaciones perfectamente. Practica la respiración y el uso del tiempo fuera en el tapete (ver apartado “descripción del programa”) de manera sistemática. Los insultos y agresiones verbales han disminuido notablemente y utiliza con mayor frecuencia las “palabras dulces” del cartel. A pesar de que aún le es difícil controlar sus impulsos, sus compañeros reconocen su esfuerzo en varias ocasiones de manera espontánea.

Estos resultados se confirmaron al realizar la prueba T de Wilcoxon:

IPA 1b = pre-prueba
 *IPA1b = post-prueba

	*IPA1b - IPA1b	*IPA2b - IPA2b	*RI1a- RI1a	*RI3a- RI3a	*LO1a- LO1a	*LO2b - LO2b
Z	-2.887 ^a	-2.646 ^a	-2.972 ^a	-2.598 ^a	-2.460 ^a	-2.640 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.004	.008	.003	.009	.014	.008

Tabla 5. Resultados estadísticos respecto a la prueba T de Wilcoxon, que se aplica con bastante éxito en las ciencias de la conducta cuando se trabaja con grupos pequeños y el supuesto de normalidad no es asumible.

IPA1b. Apoya y da sugerencias a otros(as).

IPA2b. Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los(as) demás.

RI 1a. Aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida.

RI 3a. Considera las consecuencias de sus palabras y acciones para los(as) otros(as).

LO1a. Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro o enojo.

LO2b. Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros(as).

Los valores de probabilidad obtenidos en esta prueba resultaron ser menores a .05, en todos los indicadores, por lo cual se concluyó que los niveles de ejecución si cambiaron después de la implementación del programa “Construyendo el buen trato”. Ahora bien, considerando que estos resultados corresponden a la prueba de dos colas, dichas cifras sólo determinan que efectivamente existen cambios entre los niveles de ejecución de la pre-prueba y los de la post-prueba, de modo que fue necesario dividir el valor obtenido para cada uno de los indicadores entre dos, para conocer el sentido positivo o negativo de dicho cambio (prueba de una cola), tal como se muestra en la siguiente tabla:

IPA1b = pre-prueba

*IPA1b=post-prueba

	*IPA1b - IPA1b	*IPA2b - IPA2b	*RI1a- RI1a	*RI3a- RI3a	*LO1a- LO1a	*LO2b - LO2b
Asymp. Sig. (1-tailed)	.002	.004	.0015	.0045	.007	.004

Tabla 6. Resultados estadísticos de la prueba T de Wilcoxon, de una cola.

IPA1b. Apoya y da sugerencias a otros(as).

IPA2b. Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los(as) demás.

RI 1a. Aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida.

RI 3a. Considera las consecuencias de sus palabras y acciones para los(as) otros(as).

LO1a. Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro o enojo.

LO2b. Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros(as).

Tomando en cuenta que los valores de probabilidad resultaron ser menores al nivel de significación .05, para cada uno de los indicadores, se comprobó que el programa “Construyendo el Buen trato” logró un cambio positivo en el grupo de trabajo, incrementando los niveles de ejecución de los (as), en todos los indicadores/ habilidades que se promovieron.

• ***Desarrollo de los indicadores antes y después del programa “Construyendo el Buen trato”***

La siguiente tabla muestra las sumatorias de los niveles de ejecución en cada uno de los indicadores, las cuales se utilizaron para determinar si hubo alguna diferencia en el desarrollo de las habilidades que se promovieron en el programa.

Desarrollo personal y social:

- **IPA1b:** Apoya y da sugerencias a otros(as).
- **IPA2b:** Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los(as) demás.
- **RI1a:** Aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida.
- **RI 3a:** Considera las consecuencias de sus palabras y acciones para los(as) otros(as).

Lenguaje y comunicación:

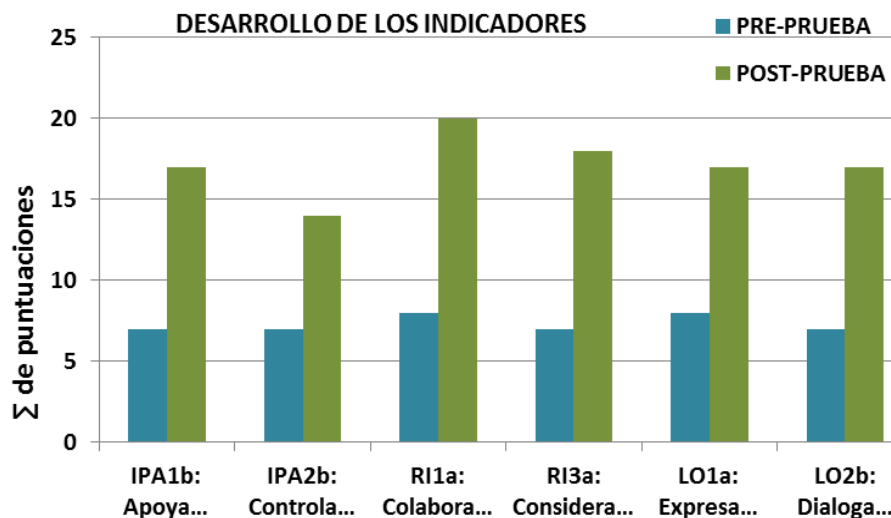
- **LO1a:** Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro o enojo.
- **LO2b:** Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros(as).

Pre-prueba ■ NO=niño
 Post-prueba ■ NA=niña

Alumno(a)	IPA1b Apoya...		IPA2b Controla...		RI1a Colabora...		RI3a Considera...		LO1a Expresa...		LO2b Dialoga...	
NA1	0	2	1	2	1	2	1	2	0	2	1	2
NA2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2
NA3	0	1	1	1	0	2	1	1	1	2	1	1
NA4	1	1	0	1	1	2	0	2	2	2	1	2
NO2	1	2	1	2	1	2	1	2	0	1	1	2
NO3	0	1	1	1	1	2	1	2	0	1	0	1
NO4	1	2	1	2	1	2	1	2	0	2	0	2
NO6	1	2	0	1	0	2	0	2	1	2	1	2
NO7	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1
NO12	1	2	0	1	1	2	0	2	1	2	0	2
Σ de las puntuaciones por indicador	7	17	7	14	8	20	7	18	8	17	7	17

Tabla 7. Comparación pre-post prueba de los niveles de ejecución obtenidos por cada niño (a) en cada uno de los indicadores.

La comparación, antes (pre-prueba) y después (post-prueba) del programa, de las puntuaciones totales obtenidas en cada indicador, permitió determinar que las 6 habilidades mostraron un avance notable en la post-prueba, obteniendo puntajes que doblaron las sumas iniciales dado que la frecuencia de los niveles de ejecución 2 (lo hace sistemáticamente) aumentó considerablemente.



Gráfica 2. Desarrollo de los indicadores antes (pre-prueba) y después (post-prueba) del programa “Construyendo el buen trato”.

Conforme a la gráfica anterior se retomaron 3 de las habilidades. Por un lado, RI1a (aprende la importancia de la colaboración en una tarea compartida) y RI3a (considera las consecuencias de sus palabras y acciones) que obtuvieron un mayor desarrollo y, por otro lado, IPA2b (controla conductas impulsivas que afectan a los(as) demás) con un desarrollo menor.

El indicador RI1a (aprende la importancia de la colaboración en una tarea compartida) resultó ser la habilidad que obtuvo un mayor desarrollo. Los y las niñas que sólo podían colaborar con ayuda en la pre-prueba, así como aquellos y aquellas que ni siquiera lo intentaban, colaboraron de manera sistemática en la post-prueba logrando que el grupo obtuviera el puntaje máximo en dicho indicador ($\Sigma=20$).

Después de esta habilidad el desarrollo más alto, en la post-prueba, se obtuvo en el indicador RI3a ($\Sigma=18$) ya que 8 de los niños y las niñas lograron considerar las consecuencias de sus palabras y acciones de manera sistemática mientras que 2 de las niñas mantuvieron el nivel de ejecución 1 (lo hace con ayuda). A pesar de este detalle la ejecución en la post-prueba superó por mucho el resultado de la pre-prueba en la que 3 de los y las integrantes no llevaban a cabo dicho indicador y los y las demás sólo podían hacerlo con ayuda.

NIVELES DE EJECUCIÓN.
0= no lo hace 1= lo hace con ayuda 2= lo hace sistemáticamente

Alumno(a)	Pre-prueba	Post-prueba
NA1	1	2
NA2	1	2
NA3	0	2
NA4	1	2
NO2	1	2
NO3	1	2
NO4	1	2
NO6	0	2
NO7	1	2
NO12	1	2

Tabla 8 Niveles de ejecución de cada niño (a) en indicador RI1a.

Alumno(a)	pre-prueba	post-prueba
NA1	1	2
NA2	1	1
NA3	1	1
NA4	0	2
NO2	1	2
NO3	1	2
NO4	1	2
NO6	0	2
NO7	1	2
NO12	0	2

Tabla 9. Niveles de ejecución de cada niño (a) en el indicador RI3a.

Dichos resultados indicaron una mayor frecuencia de las siguientes conductas: participaciones en equipo y colaboración, repartición de labores o roles, escucha, turnos para hablar, intercambio de reflexiones o ideas y palabras agradables. Así mismo se observó una disminución de conductas agresivas como: riñas o peleas por el liderazgo de una tarea, insultos, amenazas, interrupciones y gritos. Los siguientes son algunos de los registros etnográficos y trabajos de los portafolios que confirman estos avances:

ACTIVIDAD “LA TRIBU” (ver descripción de las actividades centrales):

Registro de la actividad:

- NO1: hace trampa en uno de los relevos empujando a uno de sus compañeros
- NO7: “ya no podemos seguir jugando con NO1 porque hace trampa” (a la educadora)
- NO1: se molesta y cruza los brazos alejándose de su equipo
- NO7: “es que no nos haces caso y quieres hacer todo tú solo, así no vamos a ganar porque no estas en equipo” (a NO1)

Conclusiones del juego:

- NA1: “aprendimos a jugar sin trampas”
- NO3: “a trabajar juntos”
- NO4: “a respetarnos”
- NO6: “a jugar en equipo y que hay que hacer cosas en equipo porque otros nos pueden ayudar... para que salgan mejor las cosas, ¿verdad NO7?”
- NA7: “yo aprendí que es importante respetarnos, porque a veces, sólo poquitas, NA4 nos lastima, pero hoy se esforzó mucho y nuestra tribu hizo bien los concursos, bueno eso pienso yo, no se que digan mis compañeras”

PRÁCTICA COTIDIANA “MENSAJES ESPONTÁNEOS”

Registro de la actividad:

La primera oportunidad para enviar estos mensajes generó incomodidad, sobre todo en el caso de los niños. NO2 y NO3 decidieron no participar después de escuchar lo siguiente.

- NO5: “yo no, yo no... no quiero, a mí no me pasen la pelota”

-NO1: “ni loco, yo no paso...eso es para niñas, yo no lo voy a hacer”

Los(as) demás si participaron y utilizaron frases como: me caes bien, me agradas, eres mi amigo(as), eres bonita y ¿quieres jugar?

En las ocasiones siguientes mostraron mayor disposición y atendieron la participación de todos(as). Algunas frases fueron: me caes bien, eres agradable, me gusta tu sonrisa, eres un buen amigo(a), que lindo eres, me gustas, dibujas bien, me gusta tu sonrisa, me gusta jugar contigo, eres buena onda, juegas bien futbol y haces bonitos tus trabajos.

ACTIVIDAD “¡PALABRAS DULCES!” (ver descripción de prácticas cotidianas)

Registro de la actividad:

-NA7: “NA4 me hace sentir mal, yo no le hago nada pero ella a veces me pega o dice cosas feas, también eso es violencia ¿o no Angélica?”

-Educadora: ¿por qué crees que es violencia?

-NA7: “si es, porque de todos modos duele... Jacinto (un personaje de una obra de teatro guiñol sobre bullying) dijo que todo lo que lastimaba, aunque no fueran golpes”

-NO6: “si, porque cuando alguien nos dice algo feo si nos duele, ¿verdad?”

-NA4: “como cuando se burlan de nosotros, que nos ponemos tristes...(recupera algunas ideas de la actividad central “el imaginario de los sentimientos de Félix”)

Registro del (18-05-11):

-NO4 “yo felicito a NO14...porque ya no hace berrinche y te hace caso”

ACTIVIDAD “ENCA” (ver descripción de actividades centrales):

Registro de la actividad:

-NA4 se ocupa de su labor en el programa, coloca la escenografía, ayuda a sus compañeros y compañeras a arreglarse y tener su material a la mano. Le alegran los aplausos del público (grabados), ella también aplaude incitando a los(as) demás.

-NO7 toca los instrumentos y comparte el suyo con otros(as) niños(as), se intimida al notar las cámaras cerca de él, pero al escuchar los aplausos de los(as) demás (mientras bailan alrededor) se anima a tocar con más movimiento y eleva el tono de su voz al cantar. Al final, escucha los aplausos (grabados), abre los ojos, salta emocionado,

choca las manos con sus amigos y sigue el cantico que inició NO6 (¡oh sí, lo hicimos...aja, lo hicimos!)

En cuanto al indicador que muestra un menor desarrollo, éste se relaciona con la habilidad de controlar gradualmente las conductas impulsivas que afectan a los(as) demás.

IPA2b: controlar gradualmente las conductas impulsivas que afectan a los y las demás		
Alumno(a)	pre-prueba	post-prueba
NA1	1	2
NA2	1	1
NA3	1	1
NA4	0	1
NO2	1	2
NO3	1	1
NO4	1	2
NO6	0	1
NO7	1	2
NO12	0	1

NIVELES DE EJECUCIÓN.

0= no lo hace

1= lo hace con ayuda

2= lo hace sistemáticamente

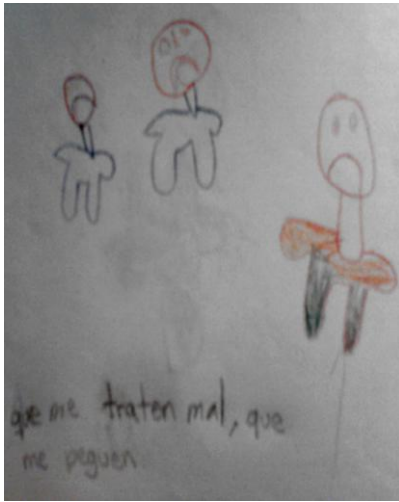
Tabla 10. Niveles de ejecución de cada niño en el indicador IPA2b

Dicho indicador obtuvo un avance limitado en la post-prueba considerando que 6 de los(as) niños(as) mostraron esta habilidad sólo cuando se les proporcionaba ayuda, sin embargo ninguno(a) de los(as) integrantes del grupo mantuvo el nivel de ejecución 0 (no lo hace) en dicho indicador. Aunado a esto, 1 niña y 3 niños lograron desarrollar el control de las conductas impulsivas hasta poder realizarlas de manera sistemática en la post-prueba elevando el nivel de ejecución 1 que obtuvieron en la pre-prueba. Finalmente 3 de los niños y las niñas, que en la pre-prueba controlaban sus impulsos sólo con ayuda, se mantuvieron así en la post-prueba.

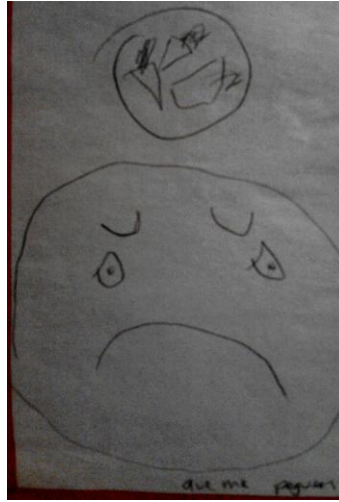
Los siguientes trabajos confirmaron la necesidad de trabajar esta habilidad para disminuir las conductas impulsivas que generaban malestar dentro del grupo, ya que en estos expresan malestar ante situaciones que según los(as) niños(as) se presentaban cotidianamente en el grupo.

ACTIVIDAD “EL IMAGINARIO DE LOS SENTIMIENTOS DE FÉLIX” (ver “actividades centrales”)

-Los dibujos de los(as) niños(as) completan la frase: “Lo que me hace sentir triste en el grupo es...”



NO2: ¡Que me traten mal!



NO7: Que me peguen



NA2: Que me arrebatan las cosas

En los registros observacionales se reflejó la dificultad que tuvo el grupo para desarrollar esta habilidad:

Registro del 12-04-11:

-NO6 y NO5 se pelearon al trabajar con el material de la sala, ambos querían la plastilina, NO5 empujó a NO6 y éste le respondió de la misma forma hasta que terminaron en manotazos y rasguños.

Registro del 23-05-11:

-NO2: “si él me maltrata yo no me puedo dejar, además él siempre me molesta y yo no le hago nada”

Registro del 13-06-11:

-NO6 y N10 tuvieron una pelea regresando de la clase de teatro. Según la profesora, al ordenar la fila NO10 empujó accidentalmente a NO6 y éste le respondió de la misma forma ocasionando que su compañero cayera cerca de un árbol.

A pesar de estas dificultades también se presentaron situaciones y comentarios que dieron cuenta del esfuerzo que los(as) niños(as) hicieron para controlar sus conductas impulsivas pensando en las consecuencias que éstas acarrearán:

Registro del 12-05-11:

-NO7: “NA4 podría intentar no pegarles a sus amigas, porque entonces ya no van a querer jugar con ella... como le hicimos NO6 y yo”

Registro del 16-05-11

-NA4: “¡es que es muy difícil respirar...está bien...ya lo estoy haciendo mejor verdad Angélica!”

Registro del 26-05-11

-NA2: “NA4 ya se ha esforzado en no pegar...y ya puede jugar con nosotras”

Registro del 1-06-11

-NA4: “yo felicito a NO6 porque ya no ha molestado a NA5 y el otro día habló con NO10 por lo del árbol”¹

Los resultados de la estadística descriptiva respecto al desarrollo del grupo de trabajo, en cada uno de los indicadores, también mostraron un progreso superior en el indicador RIIa, correspondiente a la habilidad de aprender la importancia de la colaboración en una tarea compartida, al mismo tiempo que se identificó a la media del indicador IPA2b, controla conductas impulsivas, como la más baja, sin embargo, cabe señalar que el valor obtenido en la post-prueba supera por mucho el valor inicial de la pre-prueba.

¹ Una situación accidental generó una riña entre NO6 y NO10, en la cual uno de los niños cayó al pasto a causa de un empujón (cerca de un árbol del jardín).

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
IPA1b	10	.70	.483	0	1
IPA2b	10	.70	.483	0	1
RI1a	10	.80	.422	0	1
RI3a	10	.70	.483	0	1
LO1a	10	.80	.789	0	2
LO2b	10	.70	.483	0	1
*IPA1b	10	1.70	.483	1	2
*IPA2b	10	1.40	.516	1	2
*RI1a	10	2.00	.000	2	2
*RI3a	10	1.80	.422	1	2
*LO1a	10	1.70	.483	1	2
*LO2b	10	1.70	.483	1	2

Tabla 11. Estadística descriptiva del grupo de trabajo en relación a cada uno de los indicadores

IPA 1b = pre-prueba

*IPA1b = post-prueba

IPA1b. Apoya y da sugerencias a otro(as)

IPA2b. Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los(as) demás

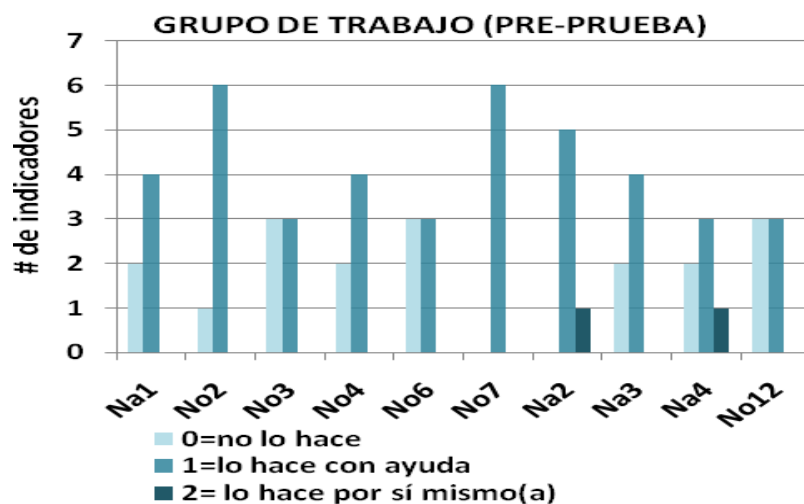
RI 1a. Aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida

RI 3a. Considera las consecuencias de sus palabras y acciones para los(as) otros(as)

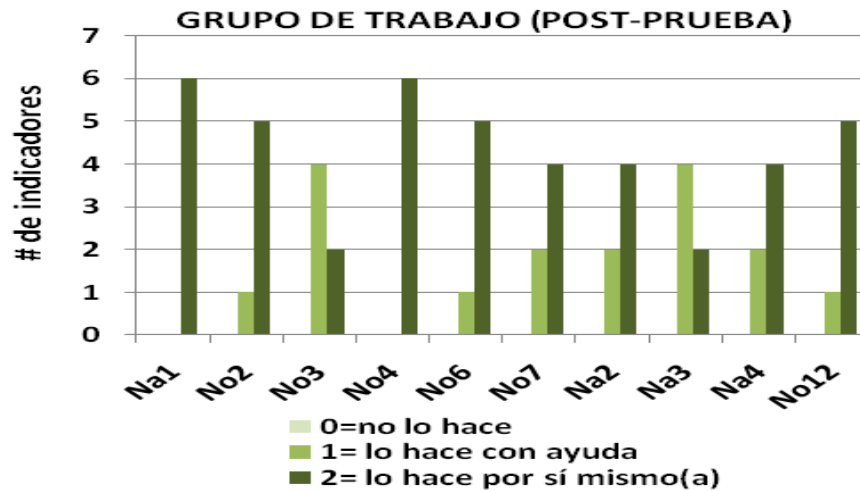
LO1a. Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro o enojo

LO2b. Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros(as)

- *Desarrollo individual de las habilidades*



Gráfica 3. Frecuencias de los niveles de ejecución obtenidos por cada niño(a), antes del programa (pre-prueba).



Gráfica 4. Frecuencias de los niveles de ejecución obtenidos por cada niño(a), después del programa (pre-prueba).

Las gráficas anteriores muestran el desarrollo individual de las habilidades dentro del grupo de trabajo. De acuerdo con los resultados de la post-prueba se confirmó que después del programa “Construyendo el buen trato” todos y todas obtuvieron una mayor frecuencia del nivel de ejecución 2 (lo hace sistemáticamente), lo cual mostró un avance importante en comparación con la pre-prueba en la que dicho nivel sólo se presentó en el caso de 2 niñas (NA2 y NA4) y únicamente en uno de los indicadores (LO1a).

Uno de los logros más relevantes fueron resultados de NA1 y NO4, quienes, lograron llevar a cabo las 6 habilidades de una manera sistemática (nivel de ejecución 2). En ambos casos, las observaciones y trabajos indicaron una participación activa de las familias, tal como se muestra a continuación:

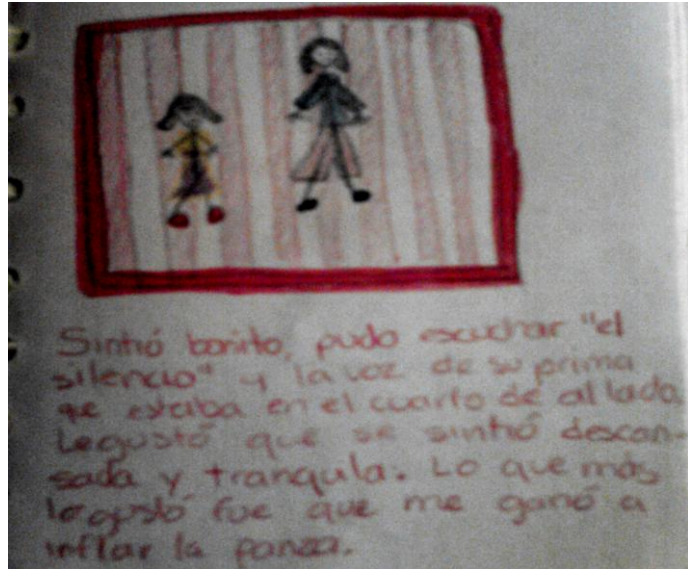
ACTIVIDADES DEL CUADERNILLO (ver descripción del trabajo con las familias)

Caso NA1:



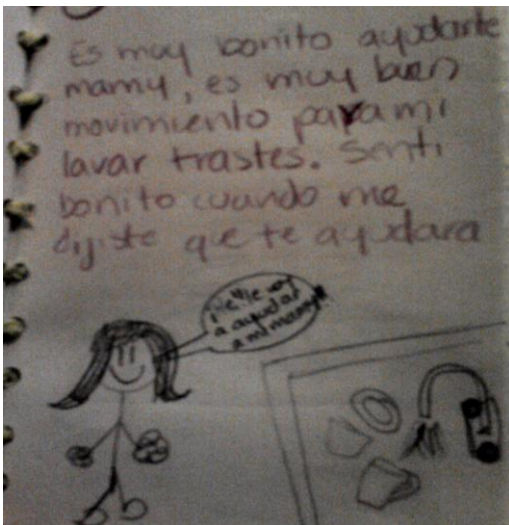
Portada del cuadernillo

Los detalles y adornos de la portada sugieren una ayuda y trabajo compartido entre la familia y la niña. Ella describió cómo su madre y ella la realizaron juntas.



Actividad 1 del cuadernillo

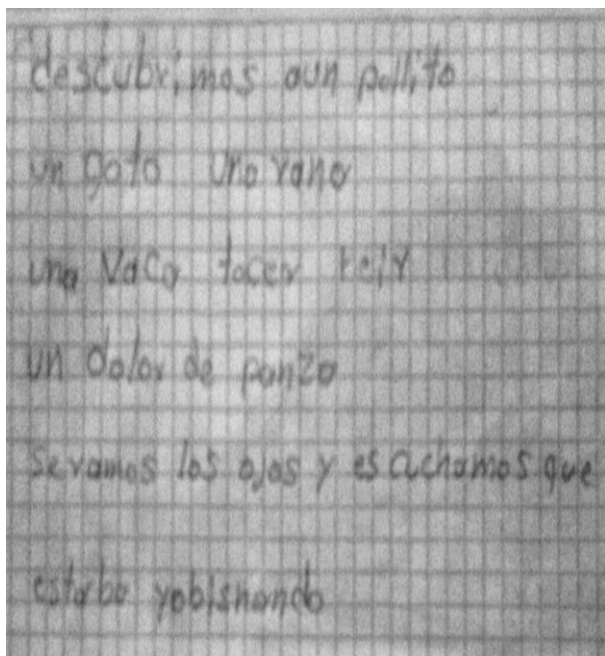
En la actividad de respiración la madre escribe las sensaciones y sonidos que su hija identificó “sintió bonito, se sintió descansada y tranquila, escuchó la voz de su prima” “Me gano al inflar la panza”.



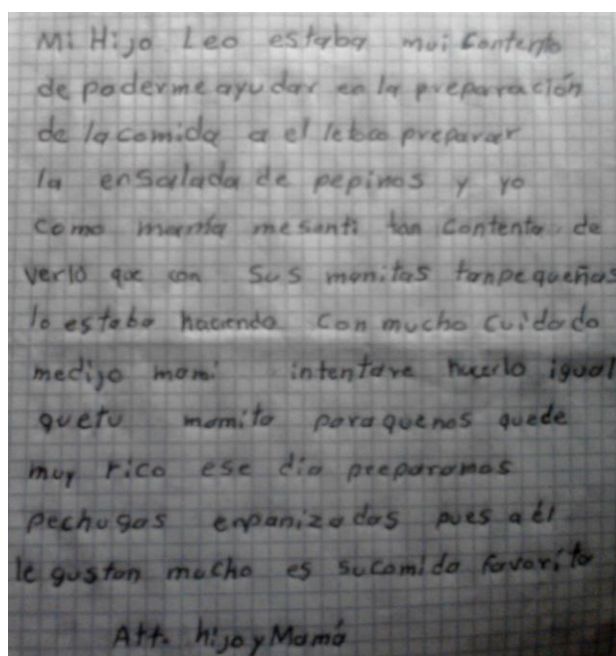
Actividad 4 del cuadernillo

En la actividad de ayuda en alguna tarea del hogar, escogieron lavar los trastes y su madre escribe lo que su hija le comentó “es bonito ayudarte, es buen movimiento para mi, sentí bonito cuando me pediste que te ayudara”

Caso NO4:



Actividad 1 del cuadernillo



Actividad 4 del cuadernillo

NO4 escogió esta actividad para compartirla con el grupo y platicó al grupo como paso todo. Su madre lo ayudó a identificar los sonidos a su alrededor, en la actividad de respiración, y elabora un listado “descubrimos a un pollito, un gato, una rana, una vaca, un dolor de panza, cerramos los ojos y escuchamos que estaba llovisnando”

La madre de NO4 describe las sensaciones y emociones que le causó la actividad de ayuda en el hogar “mi hijo estaba muy contento de poder ayudarme (...) como mamá me sentí tan contenta de verlo que con sus manitas tan pequeñas lo estaba haciendo (...) ese día preparamos (...) su comida favorita”

Al finalizar el programa y el ciclo escolar NA1 y NO4 mostraron un comportamiento más espontáneo y reflexivo, se comunicaron y expresaron de una manera más segura, no sólo ante el grupo de preescolar III sino también frente a un público numeroso. Del mismo modo, lograron expresar sus emociones de forma respetuosa no sólo a través de los dibujos sino también verbal o físicamente. Incluso en ocasiones actuaron como mediadores en algunos de los conflictos que se presentaron en el grupo, tal como se muestra en los siguientes registros:

Caso NA1

Registro del 01-06-11.

- NA2 y NO13 empiezan a discutir porque quieren ocupar el mismo lugar en la fila del
- NA1: se coloca en medio de él y ella y dice “¡ya! ¡Dejen de pelear, van a pegarle a alguien, fórmense!, él llegó primero NA2, porque no mejor te pones aquí, así vamos las dos... ¡juntas!” (se da cuenta de que la educadora la observa y se apena).
- Educadora: la felicita por su actitud y por proponer una solución (ella sonríe).

Caso NO4

Registro del 25-05-11:

- NO4: ayuda a NA2 y NA3, se coloca entre ellas para evitar que se agredan verbalmente y les dice “respiren, respiren, como a manchas” (ver apéndice 1).
- Educadora: se acerca para observar de cerca
- NO4, NA2 y NA3: se dan cuenta de la presencia de la educadora
- NO4: “¿verdad que tienen que respirar Angélica, cómo manchas y sus amigos?”
- Educadora: “si NO4, me parece una buena idea y ustedes (NA2 y NA3) ¿qué piensan al respecto?”
- NO4: “sí, deben de respirar porque así les entra el aire y se tranquilizan”
- NA2: “como manchas cuando jugaba rudo y tenía que respirar para no lastimar a sus amigos con sus garras”²

La madre de NA1 también notó estos progresos en casa, según lo menciona en su respuesta de la pregunta abierta realizada al final del ciclo escolar (De acuerdo con las experiencias en la vida cotidiana de su hijo(a), dentro y fuera de la escuela, ¿Cómo considera que es en relación a la comunicación de sus ideas y emociones, a la convivencia con otros(as) y al trato consigo mismo(a)?):

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 11-07-11(ver “trabajo con las familias”)

Madre de NA1: “¡muchas gracias Angélica!, a mí me parece que, en muchos aspectos si fue un gran avance, ella es más amigüera y segura, dice lo que siente (...) cuando vine a la clase abierta me preocupé porque había niños muy inquietos pero cuando

² Manchas es un personaje que aprende a controlar sus impulsos por medio de la respiración para evitar lastimar a sus amigos(as), en el cuento “Manchas aprende a jugar”

la vi bailando tan bien y desenvuelta ante todo el público me di cuenta lo mucho que creció, no sólo contigo, en la casa y con otras personas (...) mi hija se lleva muy gratas experiencias no sólo en conocimientos sino en amistad y convivencia que es lo más importante (...) eso le va a yudar en la primaria”.

De igual forma la madre de NO4 mencionó algunos de los progresos de su hijo durante una conversación en la sala:

Registro del 07-06-11:

-La mamá de NO4 platicó conmigo. Entre otras cosas mencionó que se sentía muy contenta por lo que hicieron en las vacaciones... en sus palabras “hace cosas que me sorprenden, de repente me dice <<¡oye mami estoy triste o alegre porque paso esto>>, o, <<mejor luego hablamos, estoy enojado>>...o <<voy a respirar!>>!. El otro día hasta me dijo que algo que vio en la tele se le hizo violento y que eso no estaba en los acuerdos de su grupo (risas)”.

Por otro lado, también se identificó a NO3 y a NA3 como aquel y aquella que mostraron un menor desarrollo de los indicadores puesto que en la post-prueba se obtuvo un nivel de ejecución 1 en la mayoría de ellos, lo que significa que a pesar de haber mejorado en el desarrollo de las habilidades siguieron necesitando de ayuda para poder consolidarlas.

Niveles de Ejecución:

0= no lo hace 1= lo hace con ayuda 2= lo hace sistemáticamente

NO3	pre-prueba	post-prueba
IPA1b: apoya y da sugerencias a otros y otras	0	1
IPA2b: controla conductas impulsivas	1	1
RI1a: aprende la importancia de la colaboración	1	2
RI3a: considera las consecuencias de sus palabras y acciones	1	2
LO1a: expresa sus emociones	0	1
LO2b: dialoga para resolver conflictos	0	1

Tabla 12. Niveles de ejecución obtenidos por NO3, antes (pre-prueba) y después (post-prueba) del programa

En el caso de NO3 los resultados mostraron que, en la post-prueba, logró llevar a cabo 2 de los indicadores (RI1a y RI3a) de manera sistemática, realizó con ayuda los 3 indicadores (IPA1b, LO1a y LO2b) que, en la pre-prueba, mostraron un nivel de ejecución 0 (no lo hace) y mantuvo el nivel de ejecución 1 en el indicador IPA2b. Los registros indicaron que tuvo avances en la expresión física y verbal de sus emociones, sin embargo, esto sólo se presentó con ciertas personas (las niñas lo inhiben) y bajo ciertas circunstancias (actividades grupales), lo cual pudo deberse a la influencia de los modelos paternos en relación a la expresión de emociones y afectos (Torres & Arjona, 1993), tal como lo mencionó su madre (al inicio y final del ciclo escolar).

Respuesta a pregunta abierta, reunión de agosto 2010:

-Madre NO3: “conmigo si puede hablar sobre lo que le da tristeza o lo que le gusta pero con su papá no habla de esas cosas (...) yo creo que si es importante porque luego no le gusta llorar o le da pena abrazar, eso tampoco creo que esté bien”

Respuesta a pregunta abierta reunión del 12-06-11:

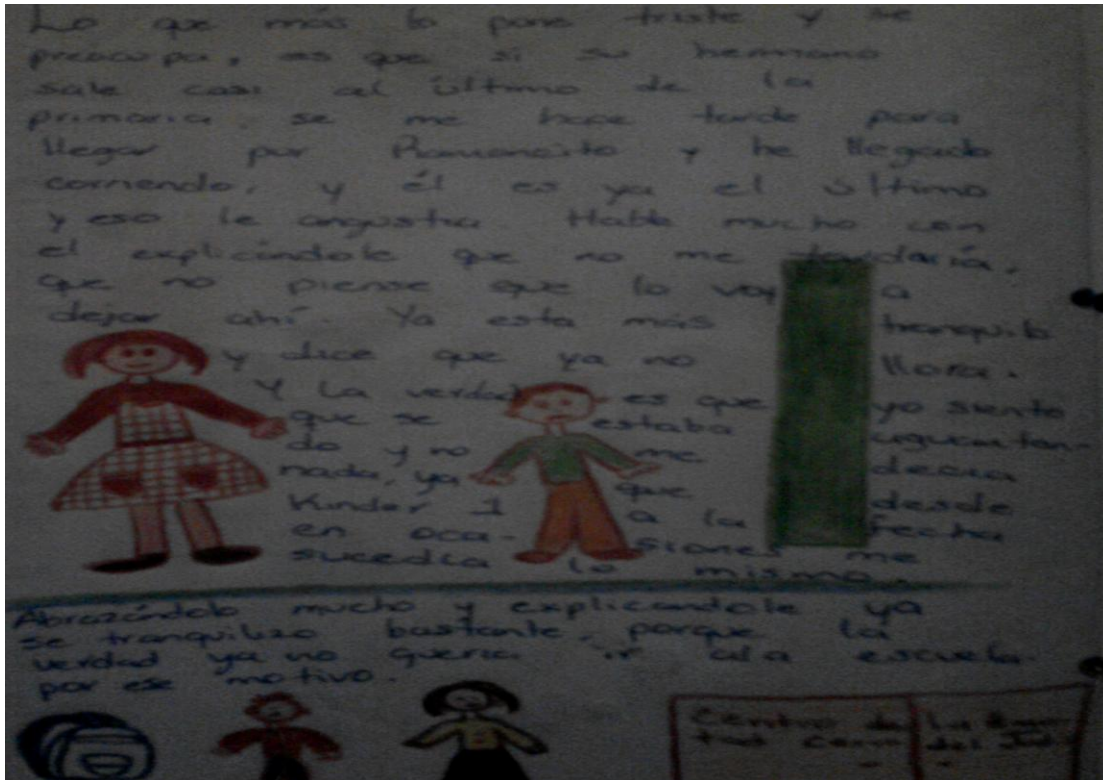
-Madre NO3: “creo que le falta (...) mi esposo es un poco desinteresado en estos temas, no es fácil para él”

Ahora bien, también pudieron observarse algunos avances:

Pre-prueba: se le dificulta la convivencia con el grupo, sobre todo cuando en el círculo para reflexiones o dinámicas grupales. Es un niño muy callado e introvertido. Cuando se le invita a participar u opinar se niega o habla en un tono muy bajo. La expresión corporal y de sus emociones es pobre. También es afecto a los programas de lucha, de los cuales retoma patrones de comportamiento agresivo de manera constante.

Post-prueba: platica sobre diferentes temas de forma abierta, reflexiona sobre su juego rudo y las consecuencias que este puede tener. Muestra disposición para trabajar y convivir con las niñas (aunque aún se intimida un poco). Participa con mayor frecuencia. Empieza a pedir o dar apoyo. Ha mejorado en la expresión de sus emociones, baila con mayor disposición y dramatiza por iniciativa propia.

Estas son algunas evidencias de su desempeño:



Actividad 5 del cuadernillo (ver “trabajo con las familias”)

La madre de NO3 describe un problema en el que menciona la dificultad que tiene su hijo para externar lo que piensa y siente. En este caso, el problema es que se niega asistir a la escuela y después de varias conversaciones admite que no le gusta esperar a su mamá hasta tarde porque se siente abandonado y eso le angustia. Según lo indica, esta situación se ha repetido en varias ocasiones.



Actividades de la rutina diaria.

NO3 adquiere confianza y poco a poco empieza a tomar la iniciativa en la dramatización de diferentes escenas de convivencia y resolución de problemas.

En lo que respecta a NA3, sus inasistencias dificultaron de manera importante el desarrollo de las habilidades. Sin embargo, en la post-prueba realizó 2 de los indicadores de manera sistemática (RI1a y LO1b) y elevó al nivel de ejecución 1 (lo hace con ayuda) el indicador IPA1b.

Niveles de Ejecución:

0= no lo hace

1= lo hace con ayuda

2= lo hace sistemáticamente

NA3	pre-prueba	post-prueba
IPA1b: apoya y da sugerencias a otros(as)	0	1
IPA2b: controla conductas impulsivas	1	1
RI1a: aprende la importancia de la colaboración	0	2
RI3a: considera las consecuencias de sus palabras y acciones	1	1
LO1a: expresa sus emociones	1	2
LO2b: dialoga para resolver conflictos	1	1

Tabla 13. Niveles de ejecución obtenidos por NO3, antes (pre-prueba) y después (post-prueba) del programa

En relación a estos resultados la madre de NA3 argumenta lo siguiente:

Respuesta a pregunta abierta, reunión del 12-07-11:

-Madre de NA3: “yo note que este método si le costó trabajo porque en la casa no se le pide hacer nada, todo se le hace, desde recoger su plato, su cuarto (...) me di cuenta de que la sobreprotejo (...), se le consiente demasiado, muchas veces se hace lo que ella quiere (risas) entonces a la hora de hacer el cuadernillo por ejemplo, que tenía que ayudarme o resolver un problema, nos costó(...) es muy berrinchuda, no mide lo que hace”

Por su parte NA3 comentó frente al grupo ser conciente de que sus palabras y acciones afectaban a sus compañeros(as) y se propuso cambiar durante la actividad de los compromisos (ver apartado “descripción del programa”).

Registro del 17-05-11

-NA3: “yo ya no voy a portarme payasa con mis compañeros”

A pesar de reconocer esta actitud por sí misma, sus compañeros(as) y la educadora debían recordarle el compromiso constantemente. Sin embargo, también se observaron cambios interesantes en su comportamiento:

Pre-prueba: es una niña muy callada, rara vez comparte algo en el círculo, propicia divisiones entre las niñas. Le cuesta compartir y arrebatada o empuja cuando no tiene lo que desea. Pelea frecuentemente con Emily. El diálogo para la resolución de problemas es nulo.

Post-prueba: reconoce los acuerdos y los practica ocasionalmente aunque aún le cuesta manejar sus impulsos, ya que sigue respondiendo con empujones o frases ofensivas cuando se molesta. Por otro lado ha mejorado en su seguridad y utiliza el diálogo para resolver conflictos si se le proporciona ayuda.



Mensajes espontáneos (ver apartado descripción del programa”).

NA3 participó activamente al emitir frases y palabras agradables para sus compañeros(as).



Actividad 6 del cuadernillo (ver apartado “descripción del programa”).

La madre de NA3 ayudó a dibujar y encontrar una solución a la tristeza de su hija.

En relación a sus logros la madre comentó:

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 11-07-11

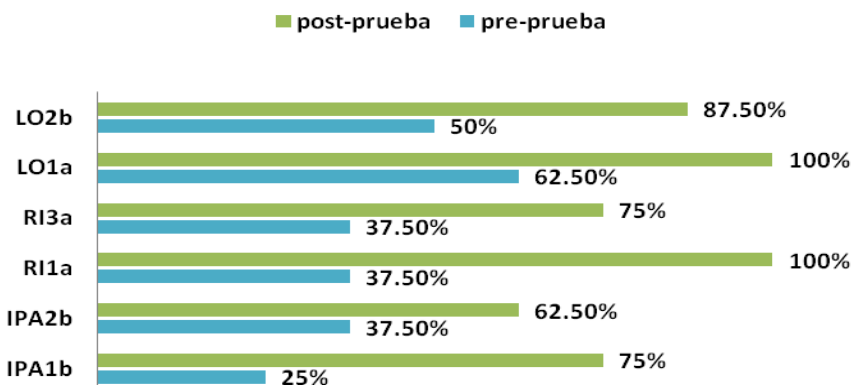
Madre NA3: “es mucho más expresiva, convive más con su hermana y a veces nos habla de lo que piensa o quiere hacer (...)”

- **Diferencias de género antes y después del programa “Construyendo el buen Trato”**

A continuación se describen las diferencias de género que se encontraron al analizar cualitativamente los resultados del grupo de trabajo.

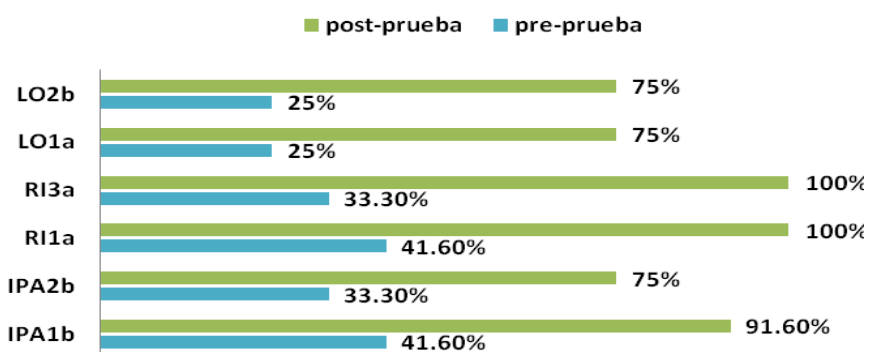
INDICADORES:	
IPA1b:	apoya y da sugerencias a otros(as)
IPA2b:	controla conductas impulsivas
RI1a:	aprende la importancia de la colaboración
RI3a:	considera las consecuencias de sus palabras y acciones
LO1a:	expresa sus emociones
LO2b:	dialoga para resolver conflictos

Desarrollo de las habilidades (NIÑAS)
 (% de la puntuación máxima a alcanzar en un indicador)



Gráfica 4. Desarrollo de los indicadores en el caso de las niñas, basados en porcentajes dada la diferencia en cantidad de niños y niñas en el grupo de trabajo.

Desarrollo de las habilidades (NIÑOS)
 (% de la puntuación máxima a alcanzar en un indicador)



Gráfica 5. Desarrollo de los indicadores en el caso de los niños, basados en porcentajes dada la diferencia en cantidad de niños y niñas en el grupo de trabajo.

De acuerdo a los avances obtenidos, ambos grupos (de niñas y de niños) mostraron un mejor desempeño después de participar en el programa. Como se puede observar en las gráficas, los porcentajes obtenidos en la post-prueba superan por mucho a los de la pre-prueba.

Ahora bien, al analizar la ejecución de ambos grupos en cada uno de los indicadores si se presentaron algunas diferencias. Fue posible identificar que el indicador LO1a, correspondiente a la habilidad de expresar sus emociones, logró el 100% de la puntuación máxima³ sólo en el grupo de las niñas mientras que el grupo de los niños obtuvo un 75% debido a que NO7, NO2 y NO3 no pudieron desarrollarla por completo, sin embargo sí lo intentaron con mayor frecuencia, tal como se comprobó en los siguientes registros:

Registro del 23-05-11:

-NO7 se ha mostrado triste, hoy habló por primera vez sobre lo que siente
-NO7: “no es uno de mis mejores días, extraño mucho a mi mamá”

Registro de NO7 (25-05-11):

-Hoy NO7 habló sobre las cosas que pueden alegrarlo cuando extraña a su mamá y su papá. Al terminar el niño le dio un abrazo prolongado a la educadora, lo que representó un gran logro considerando que no le es fácil expresar sus emociones con personas diferentes a sus figuras de apego (madre, padre, abuelo y abuela).

Registro del 11-05-11):

-NO2: “yo me siento mal cuando me dice (NO1) que ya no voy a ser su amigo y luego no quiere jugar conmigo” (actividad Palabras dulces)

³ Los resultados se expresaron en porcentajes debido a que el número de integrantes en cada grupo era distinto (6 niños y 4 niñas). Dichos porcentajes indican la proporción de la puntuación máxima que se podría alcanzar en un indicador (si todos o todas logran el nivel de ejecución 2 <<lo hace sistemáticamente>>), por lo tanto, la puntuación máxima en el grupo de los niños sería **12** y en el grupo de las niñas sería **8**.

Registro del 12-05-11:

-NO3 eligió los momentos favoritos de sus vacaciones (ver *Cuadernillo* en el apartado “descripción del programa”) y los compartió con el grupo “yo estoy aquí (señala) compartiendo pastel con mis amigos y me gustó mucho (...) me sentí contento de verlos a todos y de mis regalos que me dieron”



Dibujo de la actividad 5 del cuadernillo.

En este trabajo se ilustra el momento en el que festeja su cumpleaños, recibe regalos y juega con sus amigos.

Algunas madres también notaron cambios en el comportamiento de sus hijos:

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 11-07-11:

-Madre NO3: “si hay cambios, de antes y ahora, es más expresivo, cosa que no hacía antes, tiene más iniciativa y es más sensible, todavía quiere seguir viniendo (risas), me da mucha alegría verlo así”

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 12-07-11:

-Madre NO2: “ya es más despierto Angélica, se expresa más, lo he visto que a veces hasta abraza a sus amigos, me dice que esta triste y por qué (...) como ahora que se va a la primaria y dice que los va a extrañar”

Por otro lado, sólo el grupo de los niños obtuvo el 100% de la puntuación

máxima en el indicador RI3a mientras que las niñas obtuvieron un 75%, pues 2 de las

ellas (NA2 y NA3) sólo pudieron considerar las consecuencias de sus palabras y

acciones cuando se les proporcionaba ayuda (nivel de ejecución 1)⁴. Situación que se confirmó al analizar los registros y portafolios de NA2 y NA3, quienes obtuvieron el nivel de ejecución 1 tanto en la pre-prueba como en la post-prueba.

Registro del 26-05-11:

-NA3: reúne a algunas compañeras y excluye a una de ellas “¡vete para allá!, porque tú no eres nuestra amiga, no puedes jugar aquí... ¡aquí sólo estamos nosotras!”

Registro del 15-04-11:

-NA2: el día de hoy realizó una tarea sin consultar a su compañero (NO6) lo cual generó enojo y agresión verbal entre él y ella. Esta vez habló sobre sus habilidades pero hizo sentir mal a su compañero al utilizar la frase “¡es que tú no lo haces bien, por eso te muestro como se debe hacer!”.

No obstante, ambas niñas mostraron disposición para trabajar esta habilidad tal como se muestra a continuación:

Registro del 17-05-11:

-NA2: “voy a pedir permiso y preguntar antes de hacer cosas”(seguimiento de los compromisos, ver “actividad cotidiana: compromisos” en “descripción del programa”)

Registro del 18-05-11:

-NA3 pelea con NA4 por uno de los disfraces, intenta un intercambio pero al ver que no funciona se molesta

-NA3: “entonces ya no voy a ser tu amiga y no te voy a hablar para que se te quite”

-NO4: le recuerda a NO3 lo que prometió en los acuerdos “no debes decir eso porque no son de las palabras dulces”.

-Educadora: se acerca y ayuda a que hablen

-NA3: “es que me enojé por eso le dije (...) bueno mejor que lo use ella y luego ya me lo pasa a mí”

-NA4: “sí, y mientras tu trabajas con el rompecabezas, sale”

⁴ Esta diferencia no se presenta a nivel grupal (Preescolar III) lo cual sugiere que los bajos niveles de ejecución en la post-prueba pudieron deberse a alguna condición particular de las niñas

Estas descripciones permitieron ir más allá de los resultados obtenidos al aplicar la prueba U de Mann-Whitney en la que los valores de probabilidad no indicaron diferencias significativas entre las niñas y los niños en relación al desarrollo de las habilidades.

IPA 1b = pre-prueba

***IPA1b = post-prueba**

	IPA1b	*IPA1b	IPA2b	*IPA2b	RI1a	*RI1a	RI3a	*RI3a	LO1a	*LO1a	LO2b	*LO2b
Mann-Whitney U	8.000	8.000	11.000	9.000	11.000	12.000	11.000	6.000	6.000	6.000	6.000	11.000
Wilcoxon W	18.000	18.000	32.000	19.000	21.000	33.000	32.000	16.000	27.000	27.000	27.000	32.000
Z	-1.069	-1.069	-.267	-.750	-.306	.000	-.267	-1.837	-1.369	-1.604	-1.604	-.267
Asymp. Sig. (2-tailed)	.285	.285	.789	.453	.759	1.000	.789	.066	.171	.109	.109	.789
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.476 ^a	.476 ^a	.914 ^a	.610 ^a	.914 ^a	1.000 ^a	.914 ^a	.257 ^a	.257 ^a	.257 ^a	.257 ^a	.914 ^a

Tabla 14. Resultados estadísticos según la prueba U de Mann-Whitney.

IPA1b. Apoya y da sugerencias a otros(as)

IPA2b. Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los (as) demás

RI 1a. Aprende que es importante la colaboración de todos y todas en una tarea compartida

RI 3a. Considera las consecuencias de sus palabras y acciones para los(as) otros(as)

LO1a. Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro o enojo

LO2b. Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros(as)

RESULTADOS DEL GRUPO PREESCOLAR III

Es importante mencionar que los resultados positivos del programa “Construyendo el buen trato” no sólo se presentaron en el grupo de trabajo sino que además se observaron cambios significativos en el resto del grupo preescolar III, quienes también participaron en las actividades y las prácticas cotidianas de la intervención ya que éstas formaron parte de la rutina diaria dentro de la sala(aula). Tomando en cuenta su esfuerzo y experiencias se consideró relevante mostrar algunos de sus registros y resultados. El siguiente apartado se enfoca a describir brevemente algunos de los logros alcanzados por los(as) demás niños(as) del grupo preescolar III.

• **Desarrollo de los indicadores antes y después del programa “Construyendo el buen trato”**

Desarrollo personal y social:

- **IPA 1b:** Apoya y da sugerencias a otros(as).
- **IPA 2b:** Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los(as) demás.
- **RI 1a:** Aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida.
- **RI 3a:** Considera las consecuencias de sus palabras y acciones para los(as) otros(as).

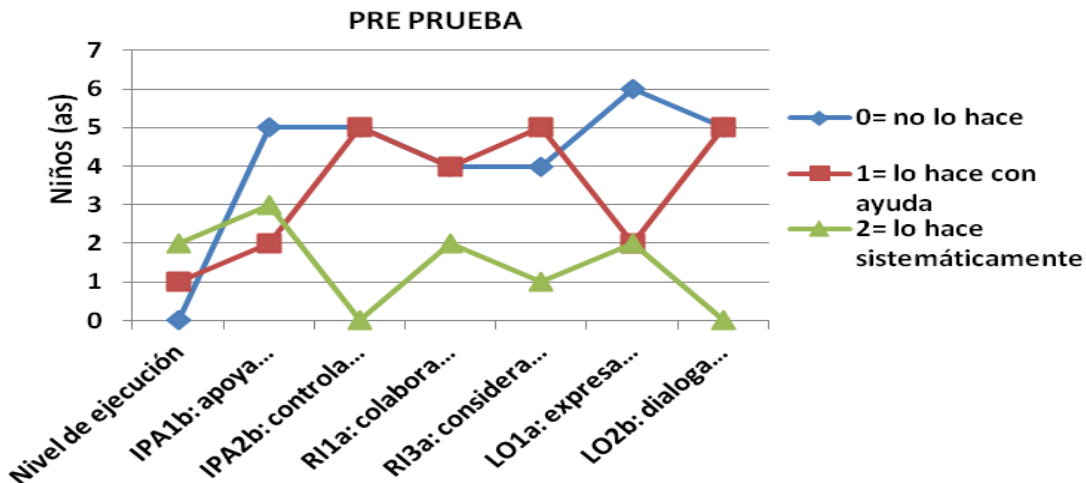
Lenguaje y comunicación:

- **LO 1a:** Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, etc.
- **LO 2b:** Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros(as)

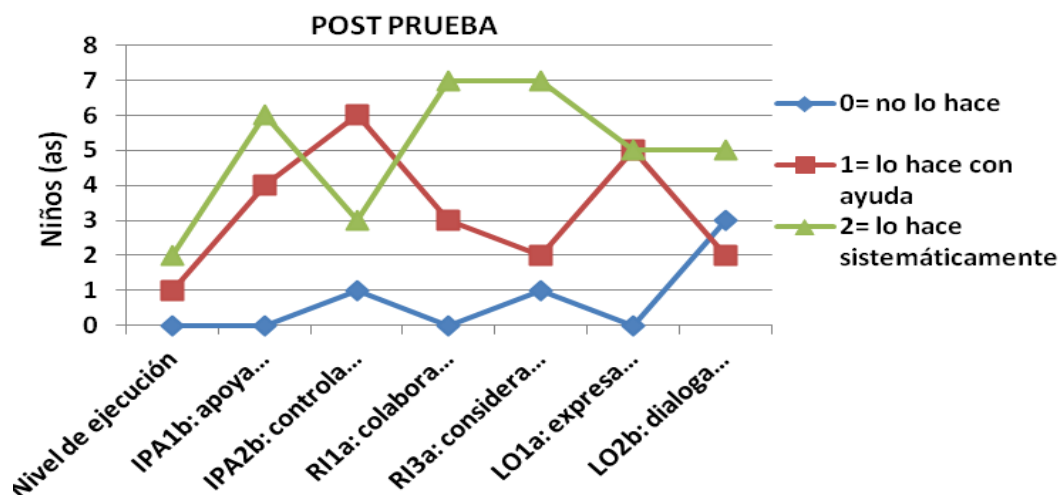
Pre-prueba ■
 Post-prueba ■

Nivel de ejecución	IPA1b Apoya...		IPA2b Controla...		RI1a Colabora...		RI3a Considera...		LO1a Expresa...		LO2b Dialoga...	
0	5	0	5	1	4	0	4	1	6	0	5	3
1	2	4	5	6	4	3	5	2	2	5	5	2
2	3	6	0	3	2	7	1	7	2	5	0	5

Tabla 15. Frecuencias de los niveles de ejecución de los(as) demás niños(as) del grupo preescolar III, antes y después del programa “Construyendo el buen trato”.



Gráfica 6. Desarrollo de los indicadores en el resto del grupo de preescolar III, antes del programa.



Gráfica 7. Desarrollo de los indicadores en el resto del grupo de preescolar III, después del programa.

Conforme a las gráficas anteriores, se obtuvieron avances importantes en las frecuencias de los niveles de ejecución 2 (lo hace sistemáticamente) seguida por nivel 1 (lo hace con ayuda) y finalmente el nivel 0 (no lo hace). Lo que indica que, después del programa de intervención, no sólo existió un mayor dominio de las habilidades sino que también se mejoró la ejecución de cada una de ellas.

Ahora bien, contrario a los resultados observados en el grupo de trabajo, las gráficas muestran que, después del programa, el nivel de ejecución 0 (no lo hace) todavía se presentó en 3 de los niños (NO5, NO11 y NO13). A quienes les fue muy difícil prestarse al diálogo como una forma de resolver los conflictos (LO2b) y en caso particular de NO13, también tuvo dificultad para desarrollar las habilidades correspondientes al control de sus impulsos (IPA2b) y a la consideración de las consecuencias de sus palabras y acciones (RI3a) por lo que dicho alumno obtuvo el desempeño más bajo del grupo. Sin embargo, a pesar de no haber alcanzado el nivel de ejecución 2 en los indicadores, los 3 evolucionaron positivamente en la mayoría de ellos, tal como se puede observar en las siguientes tablas.

Pre-prueba

Alumno	IPA1b	IPA2b	RI1a	RI3a	LO1a	LO2b
NO5	0	0	0	0	0	0
NO11	0	1	1	1	0	0
NO13	0	0	0	0	0	0

Tabla 16. Niños con frecuencias altas en el nivel de ejecución 0, antes del programa

Post-prueba

Alumno	IPA1b	IPA2b	RI1a	RI3a	LO1a	LO2b
NO5	1	1	2	1	1	0
NO11	1	1	2	2	1	0
NO13	1	0	1	0	1	0

Tabla 17. Niños con frecuencias altas en el nivel de ejecución 0, después del programa

Tales resultados tienen una explicación distinta en cada uno de los niños, incluyendo ausencias frecuentes, contextos familiares difíciles y falta de límites, según lo reflejan las listas de asistencia y el diario de trabajo de la educadora.

En lo que concierne al desempeño del grupo en cada uno de los indicadores, los resultados mostraron que se obtuvo un mayor dominio en las habilidades RI1a (aprende la importancia de la colaboración) y RI3a (considera las consecuencias de sus palabras y acciones). Mientras que el indicador LO2b (dialoga para resolver los conflictos) resultó ser el menos desarrollado, tal como sucedió en el grupo de trabajo.

De acuerdo con estos datos y los registros obtenidos, los(as) niños(as) del grupo de Preescolar presentó un mayor número de palabras agradables, trabajo en equipo e intentos de resolución pacífica en los conflictos. Así mismo, identificaron de manera más espontánea los acuerdos que facilitaban la convivencia dentro del grupo y trabajaron para cumplir los compromisos procurando vínculos más amorosos y respetuosos, tal como se muestra en los siguientes registros y conclusiones del cierre del ciclo escolar:

Registro del 13-06-11:

-Después del altercado entre NO6 y NO10 con el asunto del árbol se les pidió que se tranquilizaran (cada uno en su lugar) y pensarán en lo que había ocurrido. Pasados unos minutos ambos empezaron a hablar sin que se les indicara, al terminar, ellos mismos llamaron a la educadora para comentarle lo siguiente:

-Educadora: y bien, ¿qué paso, hablaron?

-NO6 y NO10: sí

-NO6: yo primero hablé, y es que dije... tú me tiraste en el pasto, y después yo te empuje en el pasto...

-NO10: y yo pensé que me iba a pegar en el árbol de allá (señala al jardín)

-Educadora: ¿pero no...?

-NO6: no... porque puso las manos

-Educadora: ¿Entonces sí tenías la intención de que se pegara con el árbol?

-NO6: no... y él me empujó, me pegó en el ojo y me empezó a dar de patadas

-NO10: ¡porque me enojé!... me dio miedo porque por poquito me pego

-NO6: ¡por eso!... hay que pedir una disculpa

-Educadora: ¿Quién va a pedir una disculpa?

-NO6: yo... y también él

-NO10: ¡me disculpas!

-NO6: sí, y tú me disculpas

-NO10: niega con la cabeza, no porque me asusté cuando me iba a dar en el árbol... (solloza)

-Educadora: bueno, por el momento hay que respetar que NO10 aún no quiera disculparte (se le comenta a NO6), quizás más al rato podamos volver a intentarlo, ¿les parece?

-NO6 y NO10: asientan con la cabeza

-Al despedir a los(as) niños(as) de la 1pm hablamos sobre la importancia de considerar las consecuencias de las acciones y cuando NO10 ya se encontraba en la fila para salir NO6 se acercó a él:

-NO6: ¡me disculpas otra vez, ya no lo vuelvo a hacer!

-NO10: ¿pero de verdad?

-NO6: sí, de a de veras (se abrazan)

-Educadora: se acerca para felicitarlos, ellos se sueltan de inmediato, pero en cuanto se reconoce su esfuerzo sonrían y se despiden diciendo “¡adios amigo!”

Registro del 03-05-11:

-NO14: “puedes tomar el que quieras porque no importa el color del vaso... todos los colores son de todos, ¡verdad NO1!”

Registro del 02-06-11:

-NA10: “hay que hablar, porque si no... sólo nos peleamos y terminamos llorando, por eso están los acuerdos...”

Registro del 31-05-11:

-NA7: “todos podemos llorar, por lo que sea... no importa que seas niño, porque de todos modos si te duele puedes llorar, pregúntale a Angélica”

Registro del 06-06-11:

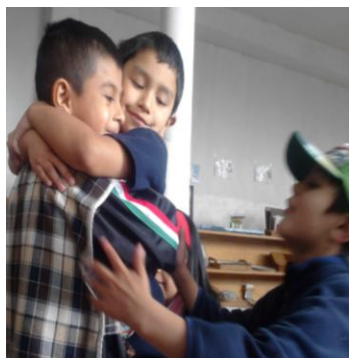
-NA5: “verdad que ya me he esforzado en comportarme bien para que mis amigas jueguen conmigo y no se sientan mal con lo que les digo, ¡verdad que sí Angélica!”

Registro del 13-06-11:

-NO2, NO3 y NO5 comentan que están muy emocionados porque la maestra de teatro los felicito por su ensayo del vals. Además reconocen que no es tan malo bailar.

-NO5: “ahora si lo hicimos bien, ¿verdad NO3?, no como antes que no queríamos bailar”

-NO3: “sí, y Bere nos felicitó, porque lo hicimos muy bien”



Los(as) niños(as) lograron colaborar e incrementar la cohesión grupal.



La expresión de sus emociones y sentimientos se presentó con mayor frecuencia e iniciativa.



El juego y la dramatización ayudaron promover el trabajo en equipo y/o colaboración.

Estos logros se reflejan en los comentarios de los(as) niños(as) al hablar sobre lo que aprendieron en el programa:

Reflexión final del programa “Construyendo el buen trato” (ver práctica cotidiana “Compromisos”)

-NA4: “yo aprendí a respirar para no perder a mis amigas, y voy a extrañar a todos”

-NO6: “yo aprendí a ser un buen amigo”

-NO14: “yo aprendí a convivir mejor...sin pegar”

-NA7: “aprendí que es bueno hablar de lo que sientes”

-NO5: “aprendí a portarme bien”

-NO1: “aprendí a convivir juntos... (Llora), es que los voy a extrañar”

Los progresos también fueron reconocidos por las familias en la respuesta de la pregunta abierta: De acuerdo con las experiencias en la vida cotidiana de su hijo(a), dentro y fuera de la escuela, ¿Cómo considera que es en relación a la comunicación de sus ideas y emociones, a la convivencia con otros(as) y al trato consigo mismo(a)?

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 12-07-11:

-Padre NO10: “me ha gustado la institución, estoy muy contenta con lo que realiza aquí (...) es más despierto, respetuoso, agradecido y convive más”

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 12-07-11:

-Padre NO10: “me gustaría que enseñaran estos métodos para que sigamos trabajando en casa, como un curso especial o algo así para saber qué hacer”

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 11-07-11:

-Padre NO11: “creció mucho, aprendió, a veces ya no tengo que indicarle que me ayude, él sólo va y me ayuda si ve que estoy haciendo algo, sí note que es más seguro y expresivo porque antes no nos decía nada, sólo se enojaba y ya luego se le pasaba, pero en realidad ya no se hablaba del asunto, y ahora ya no pasa tanto... ¡gracias!”

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 12-07-11:

Padre NO6: “creo que todavía le falta mucho en los conocimientos, pero hemos hecho acuerdos y vamos a seguir trabajando para que aprenda todo lo necesario... sí avanzó en cómo decir lo que le pasa o como se siente, pero me preocupa que no vaya preparado en otras áreas...”

Finalmente, es importante reconocer que incluso los(as) niños(as) que, en la pre-prueba, mostraron la necesidad de un trabajo específico e individual, en la post-prueba lograron avances significativos para los padres y madres de familia, como se pudo comprobar al contrastar sus comentarios del inicio y final del ciclo escolar:

Madre NA5

Respuesta a la pregunta abierta, reunión de agosto-2010:

“yo espero que mi hija se la pase bien , que aprenda a relacionarse porque en los años pasados ha tenido problemas con sus compañeros, me gustaría que se fuera se aquí segura de sí misma, que es lo más importante”

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 11-07-11:

“la verdad no me esperaba nada de lo que se le dio este año, todo ha sido muy emotivo, ella es mucho más conciente de lo que pasa con nosotras, cuando tenemos que hablar me pone atención y habla de llegar a acuerdos, cuando le levanto la voz o peleamos me dice que eso no le gusta, la verdad me voy muy muy contenta con todo esto, se hizo de amigos y amigas y eso es lo que a mi me importaba, que hiciera amigos”

Madre NO14

Respuesta a la pregunta abierta, reunión de agosto-2010:

“que te puedo decir, mi hijo es muy pero muy inquieto se lleva muy bien con los que son como él pero los que no son como él pues no puede ni hablarles, tiene su carácter, eso si te lo voy a encargar mucho... no es agresivo, ya lo vas a conocer...”

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 12-07-11:

“bueno Angélica, creo que aunque nos dio mucho trabajo para que pusiera de su parte... poco a poco ¡ahí va!... le falta en aprendizaje, es muy terco y no quiere estudiar, pero algo que si le reconozco, a él, es lo de los berrinches (suspira)... tú lo viste, ya entraba sin patallar ni llorar, ya no nos gritamos tanto, en eso avanza mucho, ya es más cariñoso, ¡bailó!... en fin todavía le falta pero esta mejor digo estamos mejor”

Madre NO1

Respuesta a la pregunta abierta, reunión de agosto-2010:

“mi nieto es un niño muy inteligente y muy bueno pero la verdad el hecho de tener a su mamá lejos si le afecta, entonces a veces se comporta agresivo... usted dígame cuando le de problemas... si le pido que le tenga un poco de paciencia y sobre todo que también le ponga límites porque también le hacen falta...”

Respuesta a la pregunta abierta, reunión del 12-07-11:

“¡Gracias!, en verdad gracias, yo sé que mi niño ha sido un dolor de cabeza para ti, pero si algo te reconozco es que mi hijo habla muy bien de ti... para mi es muy difícil dejarlos, pero estoy muy contenta, la última vez que vine me dejo... impresionada porque de verdad que... hablas con él y parece más adulto que una. Cuando me dijo que tú le enseñabas que a controlarse, a respirar, a ser más amigable, me sentí más tranquila... y pesar de los incidentes estoy segura de que él sale de aquí con muy buenos amigos y amigas también (risas)... el mismo me dijo que, no iba a venir porque no quería llorar cuando se despidiera de ti ...”

Los testimonios y muestras del trabajo grupal, confirman el desarrollo de las habilidades después de haber participado en el programa “Construyendo el Buen trato”. Estos progresos que fueron validados estadísticamente a través de la prueba T de Wilcoxon, aplicada al conjunto de niños(as) del grupo Preescolar III que no formaron parte del grupo de trabajo pero que sí participaron en las actividades del programa. Cómo ya se explicó la elección de un grupo de trabajo se debió a la necesidad de aminorar la labor de la educadora en relación a la recopilación de las evidencias, los registros observacionales y la evaluación, puesto que tales elementos estaban dirigidos a elaborar el reporte preciso y detallado de los resultados obtenidos.

IPA1b= pre-prueba
***IPA1b= post-prueba**

	*IPA1b - IPA1b	*IPA2b - IPA2b	*RI1a - RI1a	*RI3a - RI3a	*LO1a - LO1a	*LO2b- LO2b
Z	-2.530 ^a	-2.646 ^a	-2.460 ^a	-2.714 ^a	-2.714 ^a	-2.646 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.011	.008	.014	.007	.007	.008

Tabla 18. Resultados de la prueba T de Wilcoxon, de **dos colas**, aplicada al conjunto de niños (as) del grupo Preescolar III que no formaron parte del grupo de trabajo.

IPA1b= pre-prueba
***IPA1b= post-prueba**

	*IPA1b - IPA1b	*IPA2b - IPA2b	*RI1a - RI1a	*RI3a - RI3a	*LO1a - LO1a	*LO2b- LO2b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.0055	.004	.007	.0035	.0035	.004

Tabla 19. . Resultados de la prueba T de Wilcoxon, de **una cola**, aplicada al conjunto de niños (as) del grupo Preescolar III que no formaron parte del grupo de trabajo.

IPA1b. Apoya y da sugerencias a otros y otras

IPA2b. Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los y las

RI 1a. Aprende que es importante la colaboración de todos y todas en una tarea compartida

RI 3a. Considera las consecuencias de sus palabras y acciones para los otros y las otras

LO1a. Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, etc.

LO2b. Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros

Dado que los valores de probabilidad son menores al nivel de significación .05, se concluyó que los niveles de ejecución de los(as) niños(as) si cambiaron después de participar en el programa de intervención. Así mismo al dividir los valores entre 2, para determinar la dirección de las diferencias se confirmó que el programa permitió incrementar los niveles de ejecución de los(as) niños(as) que no formaron parte del grupo de trabajo, puesto que se obtuvieron valores significativos al .05.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados presentados anteriormente confirman que el programa de intervención influyó positivamente en el grupo de trabajo logrando que los(as) integrantes desarrollaran las siguientes habilidades correspondientes con los campos formativos del PEP y apegadas a los principios del buen trato:

CAMPO FORMATIVO DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL (PEP2004)

Identidad Personal y Autonomía

- **IPA1b: Apoya y da sugerencias a otros(as)**

Ejemplo:

N07: “podría intentar no pegarles a sus amigas, porque entonces ya no van a querer jugar con ella (...)”

- **IPA2b: Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los(as) demás**

Ejemplo:

NA4: “¡es que es muy fíicil respirar!, esta bien, (inhala profundamente), ¡¿ya lo estoy haciendo mejor , verdad?!”

Relaciones Interpersonales

- **RI1a: Aprende que es importante la colaboración de todos(as) en una tarea compartida**

Ejemplo:

NA4: se ocupa de su labor en el programa (ver actividad “ENCA”), coloca la escenografía y ayuda a sus compañeros(as) a arreglarse y tener el material listo.

- **RI3a: Considera las consecuencias de sus palabras y acciones para los(as) otros(as)**

Ejemplos:

NO6: “si es violencia porque cuando alguien nos dice algo feo si nos duele”

NA3: “yo ya no voy a portarme payasa con mis compañeros”

CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (PEP 2004)

Lenguaje Oral

- **LO1a: Expresa lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, etc.**

Ejemplos:

NO7: “no es uno de mis mejores días, extraño mucho a mi mamá”

NO2: “yo me siento mal cuando NO1 me dice que ya no voy a ser su amigo y luego no quiere jugar conmigo”

- **LO2b: Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros(as)**

Ejemplos:

-NO10: yo pensé que me iba a pegar allá y por eso te empuje

-NO6: ¡me disculpas, yo ya no lo vuelvo a hacer!

-NO10: ¿pero de verdad?

-NO6: sí, de a de veras (se abrazan)

El programa de intervención resultó ser atractivo y relevante para los(as) niños(as) puesto que las actividades centrales, las prácticas cotidianas y el trabajo con las familias les permitieron experimentar formas cordiales de convivencia. Los(as) integrantes del grupo preescolar III asimilaron el objetivo de cada dinámica, logrando trasladar su aprendizaje a diversas situaciones de su vida cotidiana y ayudando a construir formas de convivencia más seguras y cordiales entre ellos(as). De esto dieron cuenta los registros de los diálogos y las acciones que se presentaron dentro y fuera de la sala por lo que la decisión de utilizar una metodología cualitativa basada en la observación y la recopilación de evidencias para monitorear el desarrollo de las habilidades fue acertada.

Ejemplo de la apropiación de los conceptos y las dinámicas realizadas:

-NO4: “sí, deben de respirar porque así les entra el aire y se tranquilizan”

-NA2: “como manchas cuando jugaba rudo y tenía que respirar para no lastimar a sus amigos con sus garras”

Los principios básicos del buen trato (el reconocimiento, la empatía, la comunicación, la interacción igualitaria y la negociación) y los ejes transversales de la Coeducación y la Educación para la Paz se trabajaron constantemente a través de las prácticas cotidianas lo que permitió generar un clima de reconocimiento, confianza, tolerancia, respeto y equidad. De este modo los(as) niños(as) pudieron cambiar los niveles de ejecución, que obtuvieron en la pre-prueba; logrando incluso realizar la mayoría de los indicadores de manera sistemática, gracias a que tuvieron la oportunidad de verse inmersos e inmersas en la práctica misma de las habilidades de convivencia que se pretendían fomentar en ellos(as). Lo que coincide con la idea de sólo se puede educar en valores cuando se vive y expresa, en el obrar, actitudes favorables a lo que se pretende enseñar y/o desarrollar (Zurbano, 1999).

En este sentido, el hecho de que el programa “Construyendo el Buen trato” permitiera trabajar con las familias, además de llevar a cabo actividades específicas y prácticas cotidianas dentro de la sala, les dio a los(as) niños(as) la posibilidad de conocer y experimentar otra forma de relacionarse con los(as) otros(as), impulsando el papel de la escuela, no sólo como una parte importante del tejido social y cultural de una sociedad sino como un espacio formativo y privilegiado para el cambio (Papadimitriou & Romo, 2005b; Leñero, 2009; Riley et. al., 2008, Copple & Bredekamp, 2009).

Por otro lado, la recopilación de evidencias en relación al trabajo realizado en los cuadernillos así como las reflexiones generadas a partir de su elaboración sugieren que ésta tarea brindó a las familias la posibilidad de involucrarse, en mayor o menor grado, con los propósitos del programa. No se trató de provocar el interés de las familias en la formación de sus hijos(as); el interés existió todo el tiempo en la mayoría de los casos, sólo que el proyecto “Construyendo el Buen trato” les dio la oportunidad de promover las habilidades a través de una tarea específica,

es decir, les mostró “cómo”. De este modo su compromiso y dedicación permitieron reforzar el conocimiento y la práctica de las habilidades promovidas a lo largo de la intervención. Lo que confirma la importancia del trabajo conjunto entre la escuela y la familia dadas sus características como espacios fundamentales en el proceso de formación y socialización (Mejía, 2000; Dossier educativo, 2004; Alba et. al., 2007; INMUJERES, 2005; Sasiain & Añino, 2010). Un trabajo conjunto que dio frutos de manera más evidente en el desempeño de NA1 y NO4, cuyos familiares mostraron mayor disposición y empeño en cada una de las actividades del cuadernillo.

Registro que invita a fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias

-Padre NO10: “me gustaría que enseñaran estos métodos para que sigamos trabajando en casa, como un curso especial o algo así para saber qué hacer como padres de familia”

En relación a las diferencias de género, se confirmó que las prácticas de crianza de las familias influyen de manera importante en el comportamiento de los(as) alumnos(as). La carga simbólica, que conlleva ser niño o niña, por ejemplo, propicio que los alumnos reaccionaran a la defensiva cuando se trataba de expresar sus emociones o de comunicarse cariñosamente (Sasiain & Añino, 2010; Hernández & Jaramillo, 2003). De acuerdo con los planteamientos teóricos de la coeducación, estos comportamientos han sido considerados como exclusivos de las niñas, a lo largo de las generaciones, creando estereotipos que no sólo dividen las cualidades y defectos en «masculinos» y «femeninos» sino que además los enfrentan (Feminario de Alicante, 1987). En este sentido, la coeducación fue un aspecto importante para este proyecto y por ello se trabajó para potenciar el desarrollo de los(as) niños(as) hacia un desarrollo personal común, que partiera

de la realidad de dos sexos diferentes pero no enfrentados (Feminario de Alicante, 1987, Bastidas, 2008). A pesar de que la expresión de las emociones (LO1a) no se consolidó por completo en el caso de los niños, al finalizar el programa sí mostró un progreso importante, tanto en el grupo de trabajo como en el resto del grupo preescolar III, en relación a su disposición para realizar las dinámicas de expresión corporal o artística, se generó una reflexión más constante de las rutinas, colaboraciones y acuerdos que podían generar diferencias entre ellos(as) según su sexo y una actitud más positiva hacia aquellas conductas que originalmente los niños concebían como exclusivas de las niñas (bailar, utilizar apreciaciones y expresar tristeza o miedo). Estos aspectos también se presentaron en el caso de las niñas, en relación a las conductas que identificaron como exclusivas de los niños logrando mayor seguridad en sí mismas, una participación más activa tanto en dinámicas de expresión corporal como en actividades deportivas y una mayor firmeza al tomar decisiones y proponer ideas cuando se trabajó en equipo. Lo cual se puede atribuir a que tanto las actividades centrales como las prácticas cotidianas y el trabajo con las familias proveían situaciones de igualdad para ambos sexos y por la tanto propiciaron un espacio en el que los niños y las niñas pudieron efectuar comportamientos tipificados como propios del sexo opuesto superando las interpretaciones impuestas y estereotipadas (Rodríguez, 2007; Sasiain & Añino, 2010).

Ejemplo:

Madre NO2: “es más despierto, se expresa más, lo he visto que a veces hasta abraza a sus amigos, me dice que esta triste y porqué”

Madre NA1: “es más amigüera, segura, dice lo que siente (...) la vi desenvuelta ante todo el público”.

Estos son los beneficios de encaminar la educación hacia el desarrollo completo de la personalidad, sin barreras del género, para evitar encerrarse en la burla, la agresividad y la violencia, generadas a partir de las diferencias. Corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y permitiendo que cada quien viva pacíficamente su diferencia; siendo reconocido y reconocida, respetado y respetada, es posible que la información y los intercambios equitativos en la convivencia cotidiana les permitan conocer y reproducir valores de igualdad, respeto, tolerancia y convivencia no violenta para establecer relaciones más equitativas en la que coexistan cualidades tradicionalmente consideradas de hombres y/o de mujeres (Feminario de Alicante, 1987, Torres & Arjona, 1993).

Los resultados a nivel grupal también mostraron que el trabajo realizado a lo largo del programa tuvo un impacto equitativo y homogéneo dentro la sala, ya que, en todo momento se procuró brindar las mismas posibilidades de cambio para todos y todas, formaran o no parte del grupo de trabajo. Todos(as), aunque en diferente medida, reflejaron en su pensar y hacer el entendimiento y manejo de los temas y habilidades que se promovieron. Incluso aquellos y aquellas con mayor demanda de atención lograron avances particulares en su modo de relacionarse con los(as) otros(as) y consigo mismos(as).

El grupo identificó diferentes formas de violencia y reflexionaron sobre las consecuencias físicas y emocionales de las mismas. Las prácticas cotidianas relacionadas a la elaboración de acuerdos y compromisos dieron pie no sólo a la identificación de conductas agresivas sino también a la valoración del esfuerzo y los logros tanto individuales como grupales. Esto habla de que el programa propició un sentido de comunidad dentro del grupo preescolar III, pues a partir de las actividades centrales, las prácticas cotidianas y el trabajo con las familias, los(as)

niños(as) no sólo adoptaron una responsabilidad propia respecto a sus acciones sino también procuraron la conducta de otros(as).

Ejemplo:

-NA4: “no debes decir eso porque no son las palabras”

-NA10: “hay que hablar, porque si no sólo nos peleamos y terminamos llorando, por eso están los acuerdos”

-NO14: “puedes tomar el que quieras porque no importa el color del vaso... todos los colores son de todos (...)”

A demás, este programa, representó una alternativa para el desarrollo y la evaluación de los campos formativos, “Desarrollo personal y social” y “Lenguaje y comunicación”, del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004). Lejos de sumar una tarea más a la labor docente la intervención formó parte del plan curricular al facilitar el desarrollo de las competencias que en él se esbozan. Si bien el PEP invita a desarrollar las competencias de estos campos formativos no proporciona un método para lograrlo, de modo que este programa constituye una opción viable para desarrollar las competencias y evaluarlas a través de la recolección de evidencias, las listas cotejables y los registros observacionales.

Se destacó la importancia del rol de la educadora, cuyos conocimientos y habilidades propios de la psicología educativa ayudaron a identificar las necesidades y fortalezas de los(as) alumnos(as) y a diseñar el programa, mientras que su experiencia como educadora a cargo del grupo permitió ser partícipe en el proceso de socialización de hábitos y valores necesarios para establecer relaciones de Buen trato. A diferencia de otros programas, en los que la promoción de este tipo de habilidades se maneja a través del trabajo de contenidos específicos; que en muchas ocasiones no corresponden con las prácticas cotidianas de la institución, el programa “Construyendo el buen trato” logró establecer un ambiente de cuidado, a través de prácticas

cotidianas; relacionadas con el manejo de las emociones, la resolución no violenta de conflictos, la empatía, la negociación, la equidad, la colaboración y el respeto a la diferencia, que despertaron el interés de los(as) niños(as) hacia las prácticas pacíficas de convivencia por medio del modelaje de actitudes respetuosas y solidarias en las interacciones con ellos (as), con otras educadoras y con las familias (Dossier educativo, 2004; Singer & Hann, 2008; Castro, 2009).

Los resultados de este programa de intervención revelan la importancia de la escuela como un espacio en el que se pueden generar nuevas prácticas de convivencia que ayuden a evitar el deterioro de las relaciones interpersonales que hoy en día ocurre no sólo a nivel nacional sino a nivel Mundial (SEP, 2004; Gobierno del Distrito Federal et. al., 2010; Reyes, E. /CIMAC, 2009).

CONCLUSIONES

En la actualidad es evidente que deben abrirse espacios de diálogo y participación activa que ayuden a enfrentar las diferentes formas de violencia que se presentan en el país y alrededor del mundo. No debe caerse en la resignación ante el maltrato, la inequidad y otras formas de violencia que se apoderan paulatinamente de la cotidianeidad, incluso dentro de las instituciones educativas, dónde el aumento de los malos tratos (insultos, rechazo, bromas pesadas, golpes entre otros) se ha vuelto uno de los problemas más preocupantes (Fierro, 2011; Gobierno del Distrito Federal et. al., 2010; Mejía, 2000; Reyes, 2009).

Es necesario empezar a hacer énfasis en las relaciones de buen trato como una forma de contrarrestar estas formas de violencia (Sanz, 2004). La escuela debe ordenar sus prioridades y para propiciar una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social, proporcionando modelos más equitativos y no violentos dónde se apliquen los principios de igualdad, respeto y libertad, sobre todo durante las primeras etapas de la vida en las que el proceso de socialización es crucial para interrumpir la transmisión generacional de la violencia a través del trato cotidiano dentro de los centros educativos (Gobierno del Distrito Federal, 2010; Santrock, 2006; Seminario de Alicante, 1987; Zurbano, 1999; Simón, 2007; Arón y Milicic, 2000B).

En este sentido el programa “Construyendo el buen trato” buscó desarrollar habilidades que ayudaran a promover relaciones más cordiales. Dicha iniciativa surgió de la preocupación de la comunidad educativa de una institución de nivel preescolar al observar el aumento en la frecuencia de los malos tratos entre los(as) niños(as), específicamente del grupo preescolar III.

El diseño e implementación del programa de intervención corrió a cargo a de la educadora, quien retomó algunas competencias de los formativos “Desarrollo personal y social”

y “lenguaje y comunicación” del PEP 2004 relacionadas con los principios básicos del buen trato. Su estructura se basó en tres estrategias importantes: las actividades centrales (actividades centrales, las prácticas cotidianas y el trabajo con las familias. Cada una con la intención de crear situaciones de aprendizaje relacionadas con las propuestas del Buen trato que además trabajaran bajo los ejes transversales de la Coeducación y la Educación para la Paz.

Los resultados de la evaluación; basada en un diseño pre-prueba/post-prueba, la recopilación de los evidencias y la elaboración de registros observaciones, mostró que el programa tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades promotoras del buen trato. De acuerdo con los resultados de la prueba T de Wilcoxon los niveles de ejecución de los(as) niños(as) mejoraron en cada uno de los indicadores después de haber participado en el programa. Dicho progreso no sólo se presentó en el grupo de trabajo sino que se logró un avance importante en el desarrollo de las habilidades de cada uno de los(as) integrantes del grupo de Preescolar III, lo cual indicó que tanto el diseño como la implementación del programa “Construyendo el buen trato” fueron efectivos.

El hecho de vincular las actividades centrales con las prácticas cotidianas y el trabajo en casa permitió una acción conjunta entre los(as) niños(as), la educadora y las familias. Se logró establecer un puente de comunicación entre la escuela y el núcleo familiar al discutir y acordar de manera conjunta las prioridades, los niveles de participación, las distintas concepciones acerca de la educación infantil y los valores que debían fomentarse, dando pie a un aprendizaje significativo y el desarrollo pleno de los(as) infantes (INMUJERES, 2004; Gobierno del D.F. et al., 2010; Secretaría de Educación Básica, 2010).

Por otro lado, el método cualitativo basado en los registros observacionales y la recopilación de evidencias resultó ser bastante útil en el sentido de que permitió recuperar las

reflexiones y diálogos en los que constantemente se refleja el aprendizaje de las actividades centrales y las practicas cotidianas, proporcionando una amplia gama de eventos que facilitó el seguimiento del desarrollo de las habilidades.

Los registros etnográficos fueron de gran utilidad para recuperar las experiencias en las que los(as) se apropiaron de las prácticas cotidianas y los conceptos manejados a lo largo del programa. A partir de ellos se evidenció la importancia de practicar de manera constante cada una de las habilidades que se pretendían promover, educando a través del ejemplo y la motivación. En este sentido, establecer relaciones positivas y afectuosas con ellos(as) incidió de manera positiva en el desarrollo de las habilidades promotoras del buen trato, puesto que los(as) niños(as) construyen su comprensión de un concepto o habilidad a través de la interacción con otros(as) (Singer & Ann, 2008; Arón & Milicic, 2000B).

Es importante que la acción de las personas adultas, a cargo de la educación, apunte hacia un trato más equitativo, respetuoso y de reconocimiento, siendo congruentes con los contenidos, las habilidades y los valores que pretenden desarrollar. Las instituciones educativas, las familias y las educadoras se deben ocupar de la educación emocional de los(as) niños(as) sin dejar de lado su formación académica. Ambos aspectos son igual de relevantes e incluso se complementan para lograr una formación integral de los(as) alumnos(as) por lo que no deben contraponerse y mucho menos desatenderse (Fundación Presencia cit. en Iglesias, 2004; Zurbano, 1999; Bastida, 2000; SEP, 2004).

Al respecto se concluye que los temas transversales de la Educación para la Paz y la Coeducación son una opción favorable para desarrollar habilidades promotoras del buen trato, puesto que fortalecen prácticas de convivencia basadas en el diálogo, la valoración y respeto de la diversidad, la igualdad de oportunidades para el desarrollo de la personalidad, el

reconocimiento de la singularidad y el desarrollo de la sensibilidad, la afectividad y la ternura en el descubrimiento y el encuentro con otro(as).

Por otro lado, la implementación de este programa, como una forma de intervención primaria, actuó bajo el concepto de provención calificando al conflicto de manera positiva. De esta manera, aunque los resultados del análisis estadístico (T de Wilcoxon) no colocaron a las habilidades directamente vinculadas con el manejo de conflictos en los primeros lugares, los registros observacionales señalaron que este método de intervención propició el análisis y explicación de los cambios necesarios para erradicar las causas de los conflictos y promover relaciones cooperativas. Se concluye entonces que para evitar la presencia de conflictos en la convivencia cotidiana dentro de la sala es necesario evidenciarlos para poder trabajar sobre sus causas y consecuencias y así llegar a soluciones no violentas.

Esta labor implicó una práctica constante respecto al manejo de impulsos (mediante la respiración y el tiempo fuera) y la solución de conflictos. Prácticas cotidianas que ayudaron a los(as) niños(as) a hacer contacto con las reacciones de su cuerpo para aprender a relajarse y prepararse para el diálogo. Al mismo tiempo, el resto de las actividades centrales y de las prácticas cotidianas ayudaron a establecer vínculos afectivos y condiciones de convivencia que disminuyeron el riesgo de nuevos estallidos. El éxito obtenido en el desarrollo de las habilidades promotoras del buen trato fortaleció el desarrollo integral de los(as) niños(as) y les proporcionó una gama de actitudes y prácticas que les ayudaron a trabajar situaciones conflictivas a desenvolverse en otros contextos y con otras personas, lo que confirmó que los resultados obtenidos de esta investigación representan aprendizajes importantes para la vida.

En lo que respecta a rol de la educadora, los resultados y registros observacionales indicaron que su actitud y los modelos de comportamiento que proporcionó a los(as) niños(as)

ayudaron a promover el desarrollo de las habilidades. En este sentido, se concluye que debe aprovecharse el potencial que poseen las educadoras para elaborar sus propias propuestas educativas. Pues, quién mejor que (as) para identificar las necesidades de los(as) niños(as) y para planear estrategias que los(as) motiven y generen cambios mucho más significativos, que aquellos que se podrían propiciar a partir de un programa elaborado por una persona ajena al grupo y, más aún, al centro educativo puesto que no hay quien de seguimiento a los métodos propuestos.

Finalmente es preciso agregar que la psicología educativa debe adoptar un rol activo para apoyar el diseño y la implementación de este tipo de iniciativas. A partir de sus conocimientos y habilidades en relación a los procesos involucrados en el aprendizaje y el desarrollo de diferentes habilidades, así al diseño de materiales y sesiones de trabajo, al manejo de grupos y la evaluación de aprendizajes, puede facilitar el vínculo entre la escuela y las familias elaborando propuestas que atiendan las necesidades particulares de los centros educativos o grupos a los cuales se dirige la intervención.

Los(as) responsables de la educación deben ocuparse de gestionar lo emocional, conectando con los sentimientos, los deseos, las vivencias, los conflictos, las necesidades e intereses los(as) alumnos(as). Este tipo de acciones ayudará a propiciar en ellos(as) una estructura personal adecuada y a dotarles de capacidades para relacionarse socialmente. Del mismo modo que es fundamental buscar la participación de las familias y el apoyo de los directivos, quienes deben conocer, entender y ejercer un buen papel en la formación y el desarrollo integral de los(as) niños(as).

ALCANCES Y LIMITACIONES

Si bien el programa de intervención “Construyendo el buen trato” benefició al grupo preescolar III a través de la combinación de las actividades centrales, las prácticas cotidianas y el trabajo con las familias, esta labor exigió un enorme compromiso y trabajo por parte de la educadora. Fue difícil mantener una actitud positiva respecto al desarrollo de las habilidades puesto que éstas no tenían la misma relevancia que otros contenidos académicos dentro de la institución y los objetivos del programa no correspondían con las expectativas iniciales de las familias, quienes esperaban y exigían un trabajo centrado en el conocimiento matemático, la escritura y la lectura.

Es elemental que la educación integral de los(as) niños(as) pase de los planteamientos teóricos (esbozados en los programas y textos) a acciones concretas dentro de la institución. Es decir, le corresponde a la escuela establecer un balance claro y determinante entre el aprendizaje de conceptos y procedimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes, otorgando igual importancia al trabajo y el reconocimiento de los logros en cada uno de estos aspectos (en lo académico y en lo emocional). Sólo de esta forma será posible promover el desarrollo integral de los(as) alumnos(as).

Por otro lado, se considera que las instituciones educativas pueden mejorar la gestión en los asuntos pedagógicos, organizativos y administrativos con la finalidad de dedicar tiempos más prolongados a supervisar y mejorar las condiciones de aprendizaje de los(as) alumnos(as), lo que implica también analizar y trabajar sobre aspectos relativos al clima escolar y la convivencia dentro del centro. Es importante que los(as) directivos(as) dirijan su atención en la planeación

conjunta de métodos y contenidos académicos para generar un clima positivo que motive a sus docentes a generar propuestas educativas basadas en las necesidades de sus alumnos(as) y que permita establecer una coherencia entre lo que se enseña y se practica dentro de la escuela.

Finalmente es importante dar continuidad al programa educativo abarcando los tres grupos de educación preescolar para que las habilidades puedan ejercitarse a lo largo de su estancia en la institución, de este modo la internalización de las prácticas de buen trato puede generar cambios significativos y permanentes en la vida cotidiana de los(as) infantes. En donde la participación de las familias pueda involucrar estrategias más sistemáticas y elaboradas.

REFERENCIAS

Aguilera, M.A., Muñoz G. & Orozco, A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Alba, A., Guerras, S. & Rodríguez, Z., (2007). La magia de los buenos tratos. España: gobierno de la Rioja.

Arón, A. & Milicic, N. (2000 A). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago Chile.

Arón, A.M. & Milicic, N., (2000B) Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. Revista Psykhé, Vol. 9, pp. 117-124.

Barraza, P., (2003). El buen trato visto por los niños. República de Chile: Ministerio de Educación, pp. 11-28

Baquero, R., (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.

Bisquerra, R., (2001). 2da ed. Educación emocional y bienestar. España: Praxis.

Bisquerra, R., (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Bustos, O., (2001). Género y socialización: Familia, escuela y medios de comunicación. En Marco Antonio González Pérez y Jorge Mendoza García, Significados Colectivos: Proceso y Reflexiones Teóricas. México: ITESM/CIACSO.

Castro, A. (2011). Convivencia escolar. En el Encuentro Nacional “Compartiendo estrategias de paz en la comunidad educativa”. México D.F., 30 de mayo, (paper).

Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: Serving Children from Birth through Age 8. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), pp. 111-142, 187-213

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones UNESCO.

Díaz, A., (julio-diciembre, 2003). Educación y género. Colección Pedagógica Universitaria. 40.

Feminario de Alicante (1987). Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la Coeducación. Valencia: Víctor Orenge Editores

Fierro Evans, Cecilia (2011). Convivencia escolar. Encuentro Nacional: “Compartiendo estrategias de paz en la comunidad escolar”. México, D.F. 9 de mayo, (paper).

Gobierno del D.F, Secretaría de Educación del D.F. y Dirección Ejecutiva de Educación Básica
(2010). Escuelas aprendiendo a convivir: un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares. Bullying.

Goleman, D. (2003). 37a ed. La Inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual. (Trad. E. Mateo). México: Bergara. (Original inglés, 1995)

Gussin, V. (2007). El trabajo de los niños: la importancia del juego imaginativo. Madrid, España: Amorrortu

Guzmán, J.C. (2009). Manual para evaluar los aprendizajes 3. La evaluación de competencias y la prueba de portafolios. Facultad de psicología, UNAM. pp. 2

Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México D.F, México: Paidós.

Hernández, G. & Jaramillo, C. (2003). La educación sexual de la primera infancia: guía para madres, padres y profesorado de educación infantil. España: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Hernández, G. (2006). Miradas constructivistas en psicología de la Educación. México D.F, México:

Hernández, G. (2008). Prevenir la violencia: una cuestión de cambio de actitud. España: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la mujer. pp. 6-35

I.P.E. Investigaciones y Programas Educativos S.L. Coordinador Díez, F. (2008). Programa de los buenos tratos: resolución de problemas. España: Gobierno de la Rioja.

Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2005). El enfoque de género en la educación preescolar. México, DF.: INMUJERES, pp. 9-11, 34-44.

Inspección educativa. (2007). Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, pp. 12-26

Leñero, M. I. (PUEG, UNAM). (2009). Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar. México D.F.: SEP, pp. 19-22, 31, 63-73, 101-114, 123-134.

López, B. & Hinojosa, E. (2000). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. México: Trillas

Loredo, A., Perea, A. & López, G.E. (julio-agosto, 2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. Acta Pediátrica de México. INP. Vol. 29 (4).

- Mejía, S. (2000). *El Buen trato en la escuela y la familia: crecer y aprender con amor, placer y respeto*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Restrepo Barco.
- Misle, O. (2009). Campaña: un pasaporte para el buen trato. “La ruta del buen trato”: es posible educar y convivir sin agredir. No al castigo físico y humillante. El papagayo, CECODAP & Save the Children
- Moore, D.S. (2000). *Estadística aplicada básica*. España, Barcelona: Antoni Bosch. pp. 727
- Muñoz, G. (2008). Violencia Escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 13 (39).
- Muñoz, Q. y Mondaca, B. (2007). Talleres de capacitación, convivencia y buen trato para educadores de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(2), 453-470.
- Ortega, R. et. al., (n.d.). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. Platero
- Ortega, R. (febrero, 2006). Juegos de relajación en educación infantil: los más pequeños aprenden a respirar. *Revista Digital Investigación y Educación*. N 22

- Padrón, M.E., Arista, C., González, V. & Cásares, A.M. (2009). Un modelo comunitario de educación inicial y preescolar: con educación transformaremos nuestro futuro. México, D.F.: Castellanos Editores.
- Papadimitriou, G. & Romo, S. (2005a). Capacidades y competencias para la resolución noviolenta de conflictos. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana, pp. 5-40
- Papadimitriou, G. & Romo, S., (2005b). Resolución noviolenta de conflictos: guía metodológica. México, D.F.: McGraw Hill.
- Papalia, D. (2001). 8va ed. Desarrollo humano. Colombia: Mc. Graw Hill
- Riley, D., San Juan, R., Klinkner, J. & Ramminger A. (2008). Social & Emotional development: connecting science and practice in early childhood settings. United States of America: Redleaf Press, naeyc, pp. 35-61, 65-88.
- Sanz, F. (2004). Del mal trato al buen trato. En Ruiz-Jarabo, C. & Blanco, P. (Ed.). La violencia contra las mujeres: prevención y detección, cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas. (pp. 1-14). España: Días de Santos
- Sánchez, M. & Andrade, M. (2009). El aprendizaje en tercero de secundaria en México: informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (INNE).

Santrock, J. (2006). 2da ed. Psicología de la Educación. México: Mc Graw-Hill.

Sasiain, I. & Añino, S. (2010). Coeducación. Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (EAPA), pp. 9-71.

Sastre, G. & Moreno, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Barcelona: Gedisa, pp. 19-42, 57-197

Secretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. (2010). Programa Escuelas de Calidad: Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: SEP, pp. 16-21, 67-76, 86-113

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). Programa de educación preescolar. México: SEP.

SEP. (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. México D.F.: UNICEF

Singer, E., & Haan, D., (2008). Los procesos de socialización en la primera infancia: juegos, conflictos y reconciliación en los centros infantiles. Ámsterdam: Uitgerevij SWP., pp. 29-49, 69-91, 115-145, 149-166.

Solsona, N., Tomé, A., Subías, R., Pruna, J. & De Miguel Xus. (2003). Aprender a cuidarnos: experiencias para la autonomía y la vida cotidiana. Barcelona: Octaedro, pp. 11-21, 141-153

Székely, M. (2008). 1ra Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en las escuelas públicas de educación media superior. México: SEP.

Torres, J. (2005). Octava ed. El curriculum oculto. Madrid, España: Morata, pp. 60-75.

Valenzuela, M.L., Díaz, A.V., Jaramillo, R. & Zúñiga, L. (2004). El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma de la educación inicial y preescolar. México: INMUJERES, pp. 47-71

Zurbano J. L., (1999). Educación para la paz: bases de una educación para la paz y la convivencia. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

FUENTES ELECTRÓNICAS:

Azagirre, A. F. (Coord.). (2003). Afecto y coeducación en educación primaria. Manual publicado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa no universitaria.

Recuperado de www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/AFECTO_CAS.pdf

Bastidas, A., Alvarado, L., UCLA & Universidad de granada (UGR) (julio-diciembre, 2008).

Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles. *Revista Venezolana de Estudio de la mujer*. Vol. 13 (31). Recuperado de

<http://www.scielo.org.ve/pdf/rvem/v13n31/art07.pdf>

Castro, A. (febrero 2006). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás.

Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 37 (6). Recuperado de

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf>

Castro, A. (julio, 2009). Enseñar y aprender la violencia en la escuela. *Diario los Andes*.

Recuperado de <http://www.losandes.com.ar/notas/2009/7/8/opinion-433992.asp>

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2011). Boletín: Exhorta Ombudsman

capitalino a construir estrategias de paz desde las comunidades escolares. Recuperado de

<http://www.cd hdf.org.mx/index.php/boletines/1722-boletin-3202011>

Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal oculto y los temas

transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de

<http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf>

Dossier educativo (septiembre 2004). Programa de Educación Preescolar 2004. Recuperado el

28 de Diciembre del 2010 en

<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/DER.HTM>

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6 (2). Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf

Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal y la Dirección Ejecutiva de Educación Básica (mayo 2010). Manual Escuelas Aprendiendo a convivir. Recuperado el 10 de abril del 2011 del sitio web http://www.educacion.df.gob.mx/docs/Manual_bullyng.pdf

Iglesias, M.E. Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (CESIP) (2004). Guía para trabajar el tema del buen trato con niños y niñas. Universidad Católica de Chile. Recuperado de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_iglesias.pdf
<http://www.scslat.org/web/noticias.php?id=E&tip=P&cod=&are=&sare=&rgc=8&srgc=33&ani=>

Montero, I. & León, O.G. (febrero-marzo, 2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 2 (003). Asociación española de Psicología Conductual (AEPC). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/337/33720308.pdf>

Morales, P., (2011). Diseños que se pueden analizar mediante el contraste de medias. Madrid:

Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de

<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Dise%F1osMedias.pdf>

Ocaña, R. (2008). Muévete por una educación en igualdad. Ayuda en Acción. Entreculturas &

InteRed. Recuperado de

http://www.redinternacionalepd.org/publicaciones/educacion_igualdad.pdf

ONU. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. (Mayo, 2011). Índice de Paz Mundial

2011 revela un mundo menos pacífico. Recuperado de

<http://www.un.org/es/development/desa/news/policy/2011-global-peace-index-reveals-a-world-less-peaceful.html>

Reyes, E. /CIMAC (diciembre, 2009). Nota periodística de Acoso escolar. Red Iberoamericana

de Educación en valores. Recuperado de

http://www.educacionenvalores.org/breve.php3?id_breve=804

Rodríguez, M. (2007). Opiniones de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. REIFOP, 10 (1).

Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/home/>

Sánchez, A., Rivas, M. & Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para mejorar el clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 9 (4). Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_128.pdf

Simón, E. (2007). Coeducar para el buen trato y el cuidado. Programa coeducativo para la prevención de la violencia contra las mujeres. Gobierno Vasco. Recuperado de <http://www.nahiko-emakunde.com/media/contenidos/archivos/9%201%20Formaci%C3%B3n.pdf>

Torres, G. & Arjona, M. (1993). Coeducación. Temas transversales del currículo2. Recuperado de http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion_Infantil/Coeducacion_en_EInfantil.pdf

UNICEF México. (2009). Informe Anual 2009. México: unicef. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/informeUNICEF2009_finalespanol_corregido.pdf

APÉNDICES

APÉNDICES

Apéndice 1. Material para las actividades del programa

Cuento “Manchas aprende a jugar” (actividad central N°2)	226
La tribu (actividad central N°3)	232
ENCA: credencial de reportero(a)	232
Canción “Así me siento” (actividad central N°5)	233
Cuento “Palabras dulces” (práctica cotidiana “palabras dulces”)	234
Cuento “Yo te tengo a ti y tú me tienes a mí” (Actividad 2 del cuadernillo)	235
Cuento “El imaginario de los sentimientos de Félix” (Actividad central N°5)	237
Formato de los registros observacionales	238

Apéndice 2. Registro fotográfico del programa “Construyendo el buen trato”

Trabajo con las familias (cuadernillos)	239
Prácticas cotidianas	244
Actividades centrales	246

APÉNDICE 1.

MATERIAL PARA LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

Cuento: “Manchas aprende a jugar” (Actividad central N° 2)

Narrador (a): Manchas, era un perro al que le encantaba jugar con su amigo Pancho (el borrego) y con sus amigas Penélope (la gatita) y Camila (la ratona). Pero siempre que jugaba con sus amigos, le ocurría algo terrible. ¿Quieren descubrir qué le pasaba?...vamos a ver...

Manchas: ¡Ah! ¿En donde se habrán escondido...? ¿Me pregunto si Camila estará...? ¡Por aquí! No, aquí no esta... Mmmm... O quizás... ¡detrás de esos arbolitos! (corrió apresurado y dio un arañazo para atraparlo, quedando Camila rasguñada y aplastada).

Camila: ¡Ay! Me lastimas Manchas, me estas rasguñando con tus garras. Me duele... ¡Suéltame por favor!

Manchas: Pero te encontré, yo te encontré. Gané, gané... (Dice el perro mientras baila y brinca feliz).

Camila: Pero me lastimaste y eso no era parte del juego... mejor me voy a casa

Manchas, no sabes jugar.

Narrador (a): Cuando supieron que Camila se iba, Penélope y Pancho salieron de sus escondites para convencerla de seguir jugando...

Pancho: Anda Camila, no te vayas, si quieres jugamos a otra cosa.

Penélope: Si Camila, ¡te vas a divertir mucho!

Narrador (a): Pero Camila no quiso jugar más. (¿Sabes por qué niños y niñas? ¿Cómo creen que se sentía luego de que Manchas la lastimara?)

Camila: Lo siento, pero el rasguño en mi patita me duele mucho, me voy a casa para ponerme un curita.

Narrador (a): Manchas observaba todo lo que sucedía. No podía creer que Camila ya no quisiera jugar, era tan divertido correr, atrapar y luchar...

Manchas: En fin. Espero que otro día Camila se sienta mejor y quiera jugar. Ahora, ¿qué les parece si jugamos a... a... ¡las luchas!?

Narrador (a): Aunque Penélope y Pancho no estaban tan seguros de jugar a las luchas decidieron intentarlo, pues parecía divertido.

Manchas: ¡Vamos! No pasa nada. Es de mentiritas. ¡Y es bien padre! ¿Quién luchara primero conmigo?

Penélope: Muy bien... yo seré la primera, lucharé con Pancho.

Pancho: Pero recuerda que es un juego ¡eh!, porque todos sabemos que tú eres muy fuerte y me puedes lastimar

Narrador (a): Entonces Pancho y Penélope comenzaron a luchar, Penélope le hacía una llave a Pancho y al mismo tiempo un par de cosquillitas por aquí y por allá, mientras que Pancho le respondía con caras graciosas.

Penélope: ¡Vamos Pancho! ¿Te rindes?

Borrego: ¡Jajajaja! ¡Sí! ¡Sí! Me rindo, tú ganas.

Narrador (a): Llegó el turno de Manchas para pelear con Penélope.

Manchas: ¿Estas lista?

Penélope: Si, comencemos con las cosquillas.

Pero una vez más, ¿Qué creen que pasó?

Narrador (a): Como manchas no medía su fuerza, se lanzó fuertemente sobre Penélope y los dos cayeron al suelo. Ella se lastimó la cabeza y comenzó a llorar. Pancho se acercó preocupado y le preguntó:

Pancho: ¿Estás bien Gatita? ¿En dónde te has lastimado? ¿Quieres que te lleve a casa?

Narrador (a): ¿Cómo creen que se sentía Gatita? ¿Creen que ella quería seguir jugando? ¿Por qué? Veamos que sucedió...

Penélope: Si Pancho, acompáñame a casa por favor. Ya no quiero seguir jugando con

Manchas, porque él no sabe jugar.

Narrador (a): Entonces Penélope y Pancho se fueron. Manchas se sentía muy triste y solo. Lo peor es que no entendía por qué sus amigos le decían que no sabía jugar, si todo lo que hacía era muy divertido.

Manchas: ¡Ay niñas y niños! No entiendo qué es lo que pasó. Pero como nadie quiere jugar conmigo, mejor me irá a buscar a otros amigos, quizás en la granja de al lado encontraré otros compañeros de juego que sí se diviertan conmigo.

Narrador (a): ¿Cómo creen que se sentiría Manchas? Si ustedes tuvieran un amigo como Manchas, ¿les gustaría seguir jugando con él? ¿Cómo creen que Manchas pueda resolver su problema?

Se detiene la narración y se pide que inventen algunos finales alternativos que ayuden a resolver el problema de manchas. Una vez presentados se contará el final original que se presenta a continuación.

Narrador (a): Cuando Penélope, Pancho y Camila se dieron cuenta de que Manchas ya no estaba en la granja no sabían qué hacer. A veces les daba miedo jugar con Manchas por temor a salir lastimados, pero tampoco querían perder a su amigo, así que decidieron ir a buscarlo a la otra granja.

Mientras tanto en la otra granja Manchas buscaba nuevos amigos, cuando de repente escuchó un pequeño ruido detrás de una planta, él salto para atrapar lo que estaba oyendo y ¡sas!, ¿qué creen que atrapó?

Era un objeto duro y redondo, Manchas lo sacó de su hocico y se sorprendió al ver que no era una piedra sino una pequeña tortuga, que se había metido dentro de su caparazón para evitar que la lastimara.

Quila (la tortuga): oye, qué te pasa así no se saluda. Tomate las cosas con calma, quién eres tú y qué haces aquí, yo no te había visto antes.

Narrador (a): Manchas le contó todo lo que le pasaba, que sus amigos le decía que no sabía jugar y que por eso había decidido buscar a otros y otras con quienes jugar.

Quila: pues yo creo que tu amigo y amigas si quieren jugar contigo sólo que a nadie le agrada lastimarse cuando juega y tú mi amigo necesitas aprender a jugar, tienes que pensar que eso que tú llamas juego es en realidad violencia

Manchas: ¿Violencia? ¿Qué es eso?

Quila: Violencia es todo lo que hacemos que puede lastimar o dañar a los y las demás o a nosotros mismos.

Narrador (a): Manchas se extrañó mucho de lo que estaba escuchando. Estaba muy sorprendido de saber que había lastimado a sus amigos, sobre todo porque él los quería mucho y nunca había querido lastimarlos.

Quila: Pegar, rasguñar, pelear, empujar... todo esto lastima y tú lo haces muy seguido por eso tus amigos tienen miedo de jugar contigo. Piensa, lo mejor que puedes hacer es pedir una disculpa a tus amigos, diles que no lo volverás a hacer. Y sabes qué a mí siempre me funciona muy bien respirar profundamente, por eso siempre estoy tranquila y nunca lastimo a nadie, quizás eso también te funcione a ti, inténtalo.

Manchas: ¿pero cómo?, Yo no sé cómo se hace eso, ustedes me pueden enseñar (voltea al público y pide ayuda) cómo tengo que respirar entonces... ¿ustedes saben niños y niñas? ¿Me podrían enseñar?

Manchas: ¡ah! Entonces eso es lo que tengo que hacer, creo que será sencillo, voy a buscar a mis amigos para hacer lo que me han dicho, Gracias a todos y todas y también a ti Quila, se ve que ustedes sí que saben cómo jugar... bueno ya me voy ¡Adiós! ¡Penélope, Camila, Pancho, ya sé cómo debo jugar!

Fuente: elaboración propia (marzo, 2011)

La tribu (Actividad central N°3)

UNA TRIBU ES COMO UNA FAMILIA



EL JEFE O JEFA DE LA TRIBU
CUIDA A TODOS Y TODAS



El jefe o jefa no decide solo o sola.
Las opiniones son muy importantes para ellos y ellas.



LA TRIBU SE SIENTE UNIDA A LA
NATURALEZA Y LA RESPETA TANTO COMO
SE RESPETAN ENTRE ELLOS Y ELLAS



Fuente: elaboración propia (marzo, 2011)

ENCA: ejemplo de la credencial de reporteros(as)



Fuente: elaboración propia (Marzo, 2011)

Canción “así me siento” (Actividad central N° 5)

Si tú estás contento puedes aplaudir (aplaudir 2 veces)

Si tú estás contenta puedes aplaudir (aplaudir 2 veces)

Si en verdad este contento en tu rostro está el reflejo (señalar la sonrisa en el rostro)

Si tú estás contenta puedes aplaudir (aplaudir 2 veces)

Si estas muy triste, tú puedes llorar (fingir lloriqueo)

Si estas muy triste, tú puedes llorar (fingir lloriqueo)

Si en verdad estas muy triste, con tus lágrimas lo dices (gesto de lágrimas en el rostro)

Si tú estás muy triste, puedes tú llorar (fingir lloriqueo)

Si estás enojado, pega con los pies (zapatear fuerte)

Si estás enojada, pega con los pies (zapatear fuerte)

Si en verdad estás molesto en tu rostro está el reflejo (mostrar mueca de enojo)

Si tú estás molesta, pega con los pies (zapatear fuerte)

Si tú estás contento puedes aplaudir (aplaudir 2 veces)

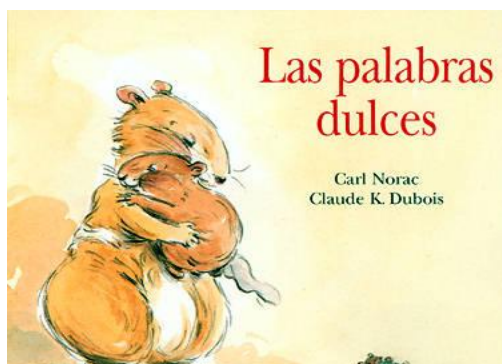
Si tú estás contenta puedes aplaudir (aplaudir 2 veces)

Si en verdad este contento en tu rostro está el reflejo (señalar la sonrisa en el rostro)

Si tú estás contenta puedes aplaudir (aplaudir 2 veces)

Fuente: *Adaptación de la canción “Si estas feliz y lo sabes” o “Song if you're happy and you know it” de Alfred B. Smith.*

Cuento “Las palabras dulces” (Práctica cotidiana “Palabras dulces”)



El cuento narra la historia de una pequeña ardilla llamada Lola que se despierta una mañana llena de palabras dulces listas para ser pronunciadas. A lo largo del día intentará decirlas, pero no será tan fácil como ella pensaba.

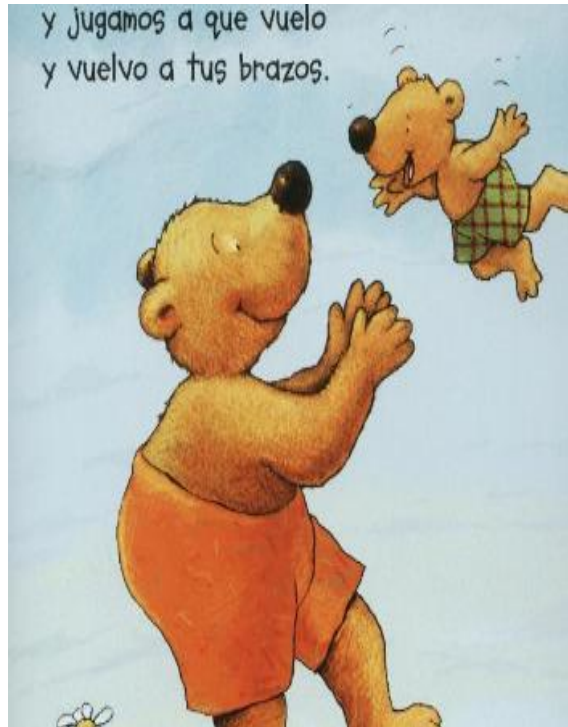
A través de este cuento se puede trabajar el lenguaje oral, la expresión de sentimientos positivos, el reconocimiento de las actividades cotidianas y la importancia de establecer relaciones sociales adecuadas.

Metodología: Narrar la historia mostrando los dibujos del cuento a todo el grupo, posteriormente hablar de ello en la asamblea. Jugar a expresar sensaciones diferentes. Poner cara de enfado, de felicidad, de tristeza dramatizando varias situaciones. Jugar a representar las situaciones cotidianas del cuento: despertar, desayuno, viajar en autobús, en el colegio. Es importante que el cuento esté al alcance de los(as) niños(as) en todo momento.

Fuente: Carl Norac, C. & Dubois, C.K. (2007). Palabras dulces. España: Corimbo

*Se puede encontrar en la biblioteca Vasconcelos ubicada en Eje 1 Norte esquina Aldama, colonia Buenavista, delegación Cuauhtémoc (atención de 8:30 a 19:30 horas).

Cuento "Yo te tengo a ti y tú me tienes a mí" (Actividad 2 del cuadernillo)



y cuando brilla el sol,
eres mi caballito.



Cuando vamos de excursión,
veo todo desde tus hombros.



Cuando trabajas,
me gusta ayudarte.



Y cuando tienes tiempo,
juegas conmigo.

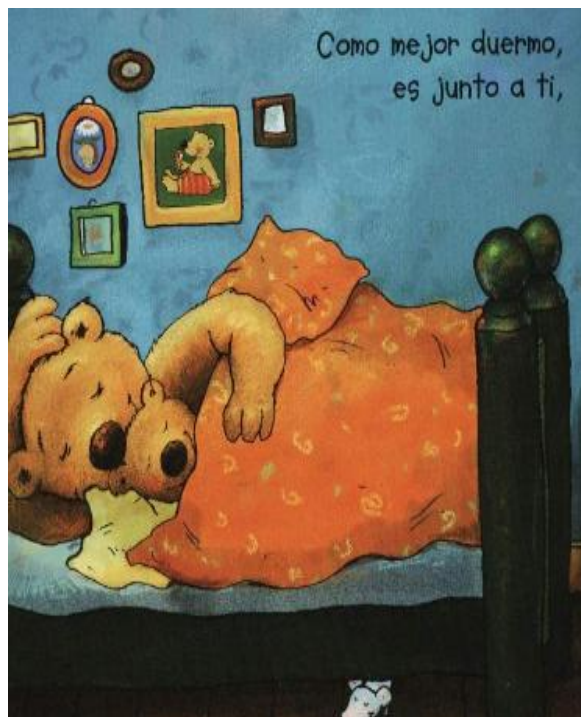


Cuando lloras, te mimo.



Y cuando algo me asusta,
tú me defiendes.





Fuente: Moost, N. & Schober, M. (2002). Yo te tengo a ti y tú me tienes a mí. Madrid, España: SM infantil. (Sólo se presenta parte del cuento).

Cuento “El imaginario de los sentimientos de Félix” (Actividad central N°5)

Este cuento describe los sentimientos que experimenta un niño llamado Félix, tales como: la tristeza, la alegría, la emoción, el miedo, el enojo, la sorpresa, entre otras. Además de proporcionar imágenes que ilustran perfectamente las circunstancias en las que se desencadenan cada una de ellas así como los gestos y posiciones del cuerpo que indican visualmente el estado de ánimo. Lo mejor de este cuento es que describe de manera sencilla el cambio de un estado de ánimo a otro.



*Se puede encontrar en la biblioteca Vasconcelos ubicada en Eje 1 Norte esquina Aldama, colonia Buenavista, delegación Cuauhtémoc (atención de 8:30 a 19:30 horas).

Fuente: Lévy, D. & Turrier, F. (2004). El imaginario de los sentimientos de Félix. Madrid, España: Grupo SM infantil.

Formato de los registros observacionales:

Nombre:

Edad:

Observador:

Lugar:

Fecha:

Anécdota (ejemplo): Juan tira lápiz a compañero mientras pintan.

Descripción de hechos sin incorporar valoraciones

Breve comentario del observador

Fuente: Malagán, G. (2005). Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños. México: Trillas.

APÉNDICE 2

REGISTRO FOTOGRÁFICO DEL PROGRAMA “CONSTRUYENDO EL BUEN TRATO”

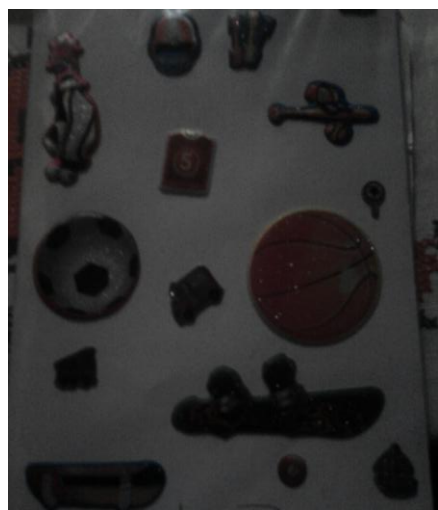
- TRABAJO CON LAS FAMILIAS (CUADERNILLOS)

Cuadernillos del grupo de trabajo



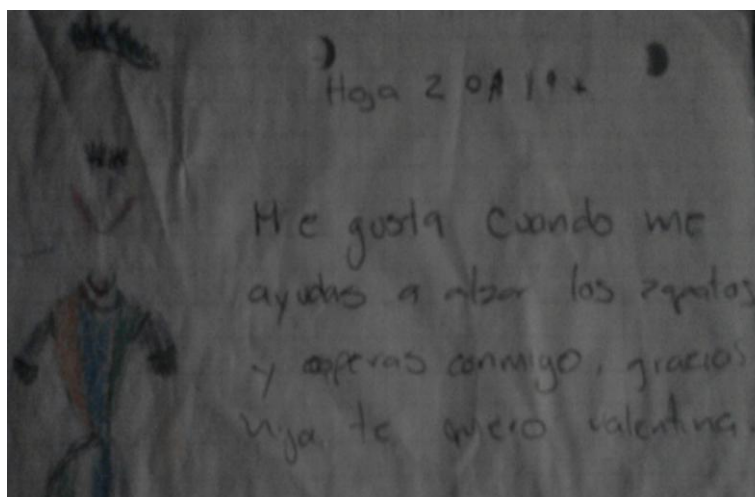
N07

Portada del cuadernillo



N05

Actividad 4: ayudar en el hogar.



NA3

Portada

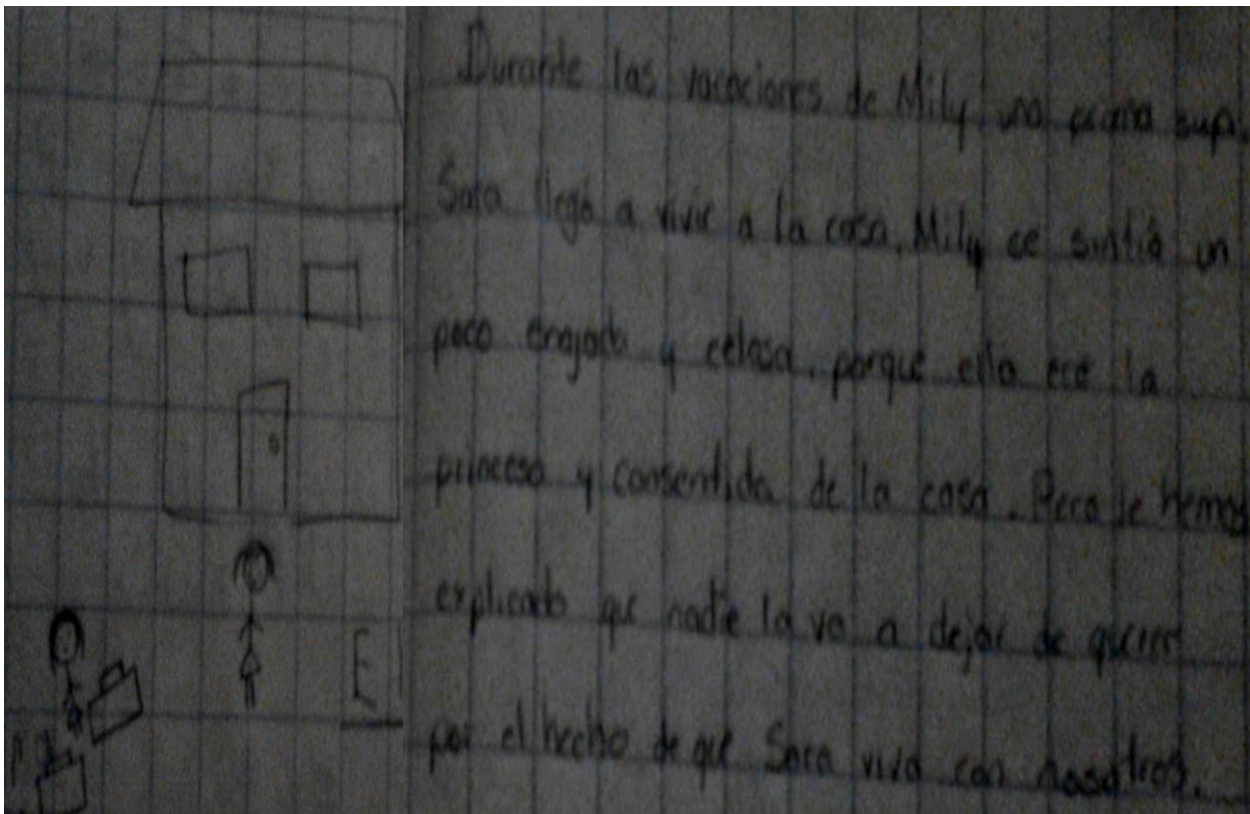


Actividad 2: lectura del cuento “Yo te tengo a ti y tú me tienes a mí”



NA4

Actividad 5: solución de conflictos

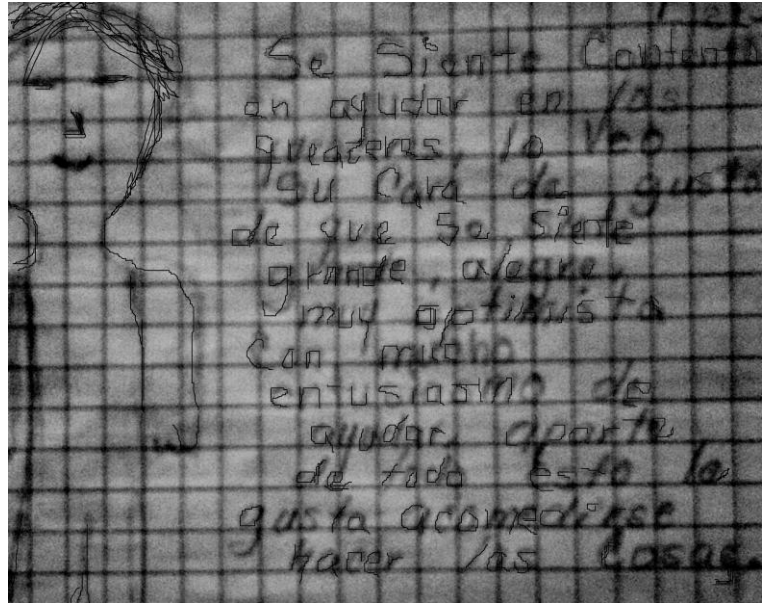


NO2

Portada

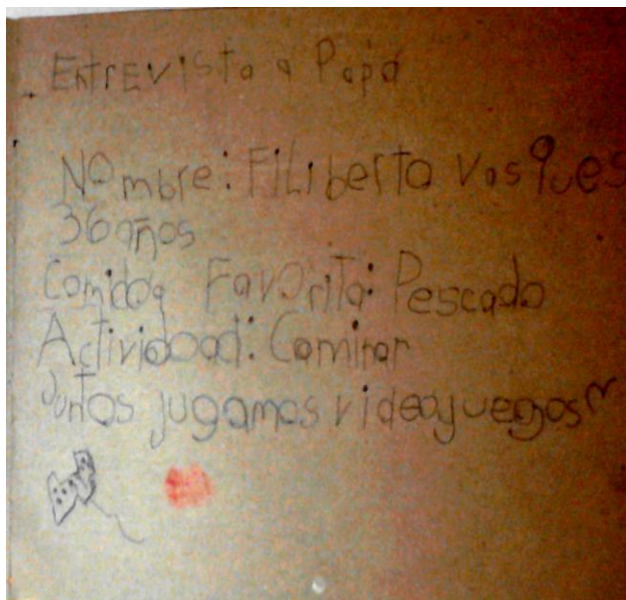


Actividad 4: ayudar en el hogar

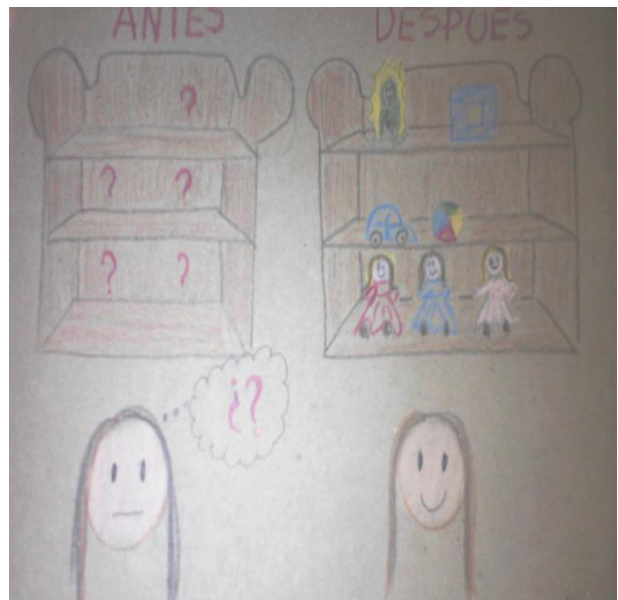


NA6

Actividad 3: entrevista a un familiar o amigo

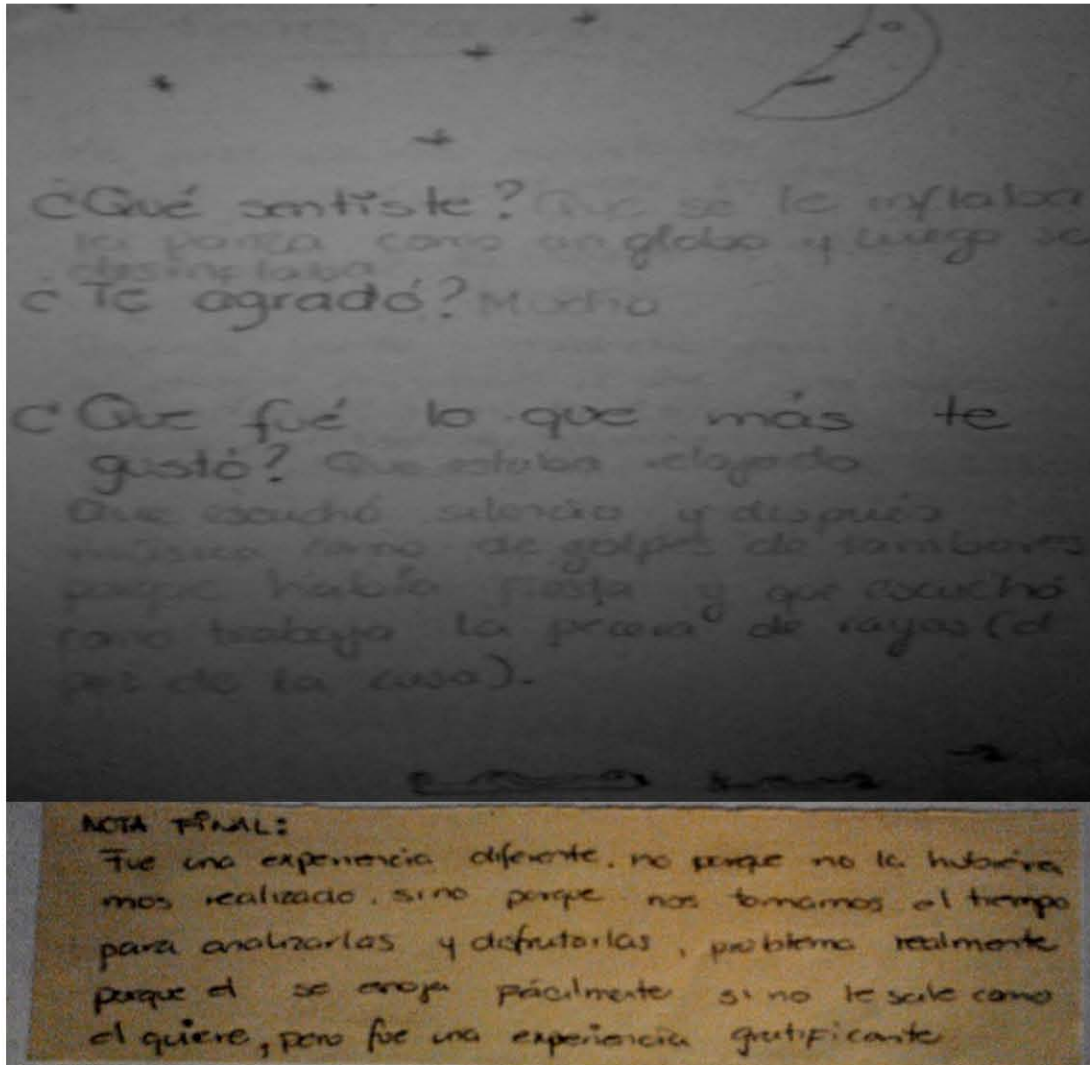


Actividad 4: ayudar en el hogar



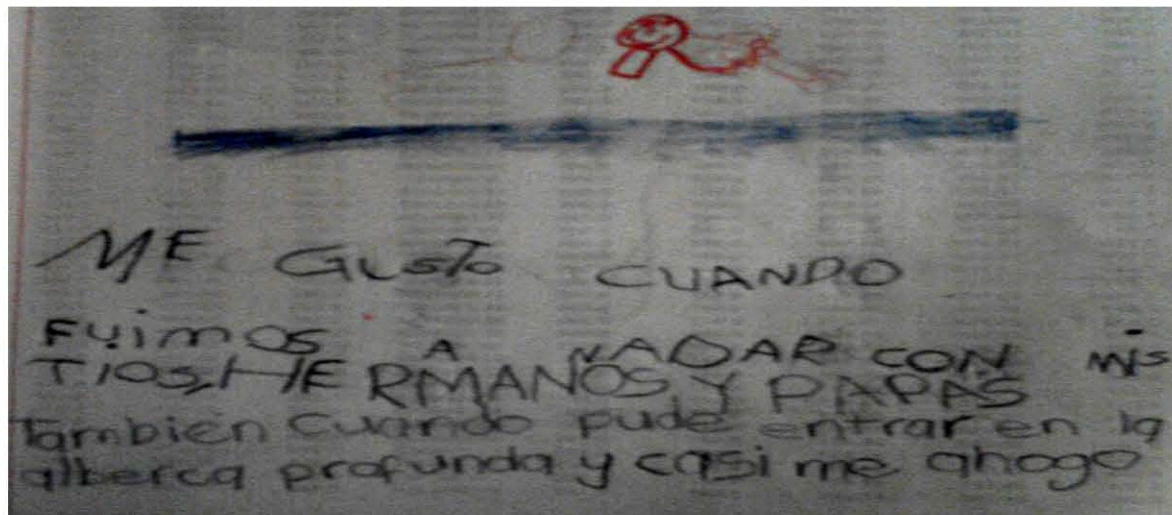
N05

Actividad 1: practicar respiración



NO10

Actividad 6: escoger y describir su momento favorito de las vacaciones



- PRÁCTICAS COTIDIANAS (ver “prácticas cotidianas”)

Acuerdos propuestos por los(as) niños(as)



Compromisos: reconocieron sus errores y se disculparon por iniciativa propia.

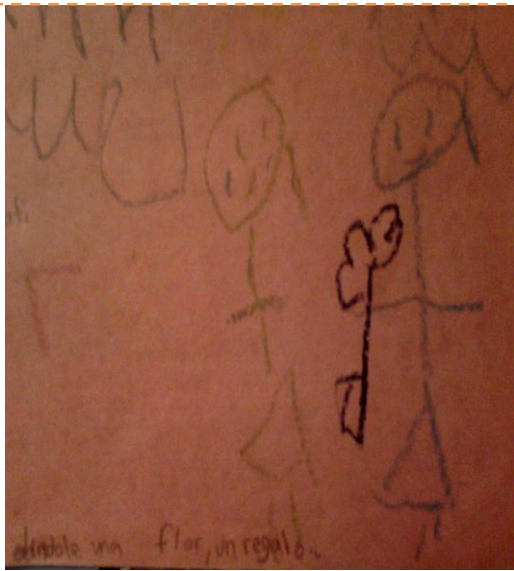


Actividad “Los compromisos”

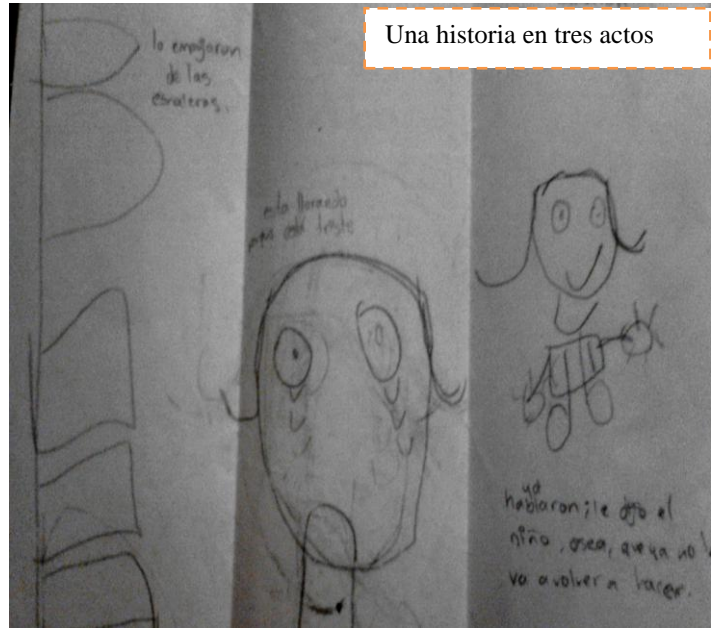


Regalos de la actividad “compromisos”

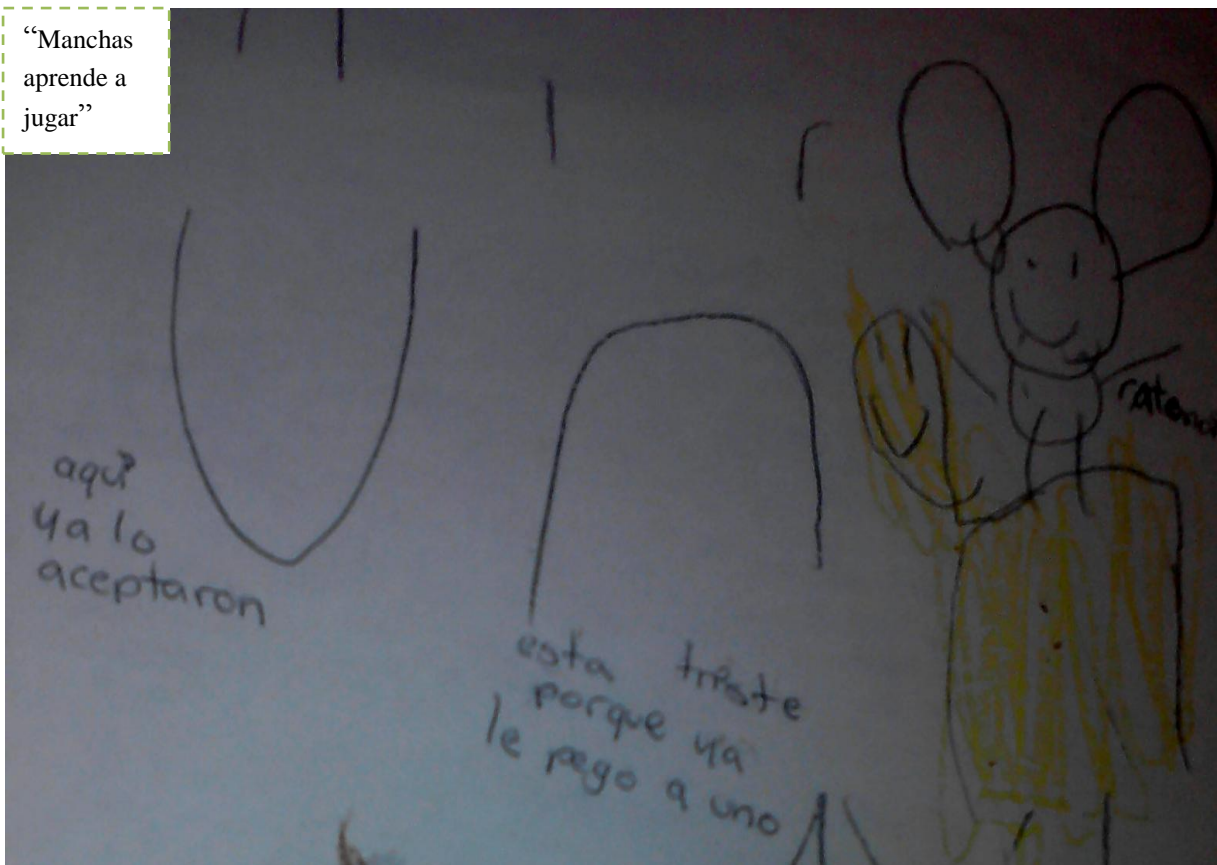
“El imaginario de los sentimientos de Félix”



Una historia en tres actos



“Manchas aprende a jugar”



- ACTIVIDADES CENTRALES (ver “*actividades centrales*”)

Trabajo colaborativo: Actividad ENCA



Trabajo colaborativo: Actividad ENCA



Trabajo colaborativo: Actividad ENCA



Trabajo colaborativo durante la jornada normal de trabajo de la sala.

