



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

CUENTOS PERSONALIZADOS:

HERRAMIENTA DE VINCULACIÓN PARA PROMOVER
EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS Y NIÑAS
MENORES DE SEIS AÑOS

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

KEREN PATRICIA PERALTA NAVA

Directora de reporte: Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle

Comité Tutorial: Mtra. Susana Eguía Malo
Dra. Ileana Seda Santana
Dra. Estela Jiménez Hernández
Dra. Guadalupe Acle Tomasini

México, D. F.

Enero del 2013



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

Durante dos años tuve la oportunidad de vivir una experiencia única, en la cual hubo grandes aprendizajes y retos por enfrentar. El camino no fue fácil e implicó grandes sacrificios, pero agradezco el haber contado con personas a mi lado que me dieron ánimos para nunca dejar de intentar, y para no olvidar lo que un gran maestro y amigo me dijo “siempre haz lo que tú crees a pesar del temor que pueda contener”...

A mi familia...

Gracias por aguantar todo lo que implicó esta maestría, desde alegrías hasta malestares, y por entender el tiempo y esfuerzo que requería...Estoy orgullosa de formar parte de esta familia.

Mamá: *Gracias por tu fortaleza en todo momento, por enseñarme a no darme por vencida nunca, pero sobre todo por confiar en mí y en mis sueños todo el tiempo.*

Papá: *Gracias por tu tranquilidad y tolerancia en todo momento, y por enseñarme que a veces hay que tomarse las cosas con calma.*

Carlos y Uriel: *Gracias por hacerme reír y al mismo tiempo aguantarme en momentos de estrés, pero sobre todo agradezco tener hermanos como ustedes.*

Mayra y Alex: *Gracias hermana por demostrarme que a pesar de que el camino parezca difícil uno siempre se puede levantar, tú lo hiciste y estoy orgullosa de ti...Alex, contigo empecé a aprender mucho de lo que ahora puse en práctica en mi maestría, y cada día aprendo más compartiendo tiempo contigo.*

Amigos y amigas...

La maestría significó en ocasiones dejar de reunirnos como antes, pero agradezco que hayan seguido presentes física o emocionalmente. Niña rara Adri ¡¡lo logre!! y nuevamente estuviste a mi lado desde el inicio, así que comparto este logro contigo y no olvides que nos faltan muchas acontecimientos por compartir. Manuel, eres como el grillo de la conciencia para mí, porque si necesito una opinión objetiva o consejo, ahí estás, no importa la distancia ni el tiempo. Diana Corona y Diana Ramírez, ha sido un gusto compartir esta experiencia de la maestría con ustedes, pero sobre todo agradezco sus palabras de ánimo en momentos complicados.

A mis compañeras de aventura...

El camino ha sido difícil, y eso lo sabemos mejor que nadie, pero también ha estado lleno de experiencias inolvidables que compartimos juntas y que definitivamente siempre formaran parte de nuestra vida.

***Norma:** Gracias por permitirme aprender mucho a través de tus experiencias, pero sobre todo por compartir tu espontaneidad conmigo, tu alegría y entusiasmo constante, contigo aprendí que de vez en cuando sólo hay que dejar que las cosas fluyan. Al final puedo decir que nuestras diferencias en vez de separarnos nos unieron y nos permitieron aprender juntas.*

***Lucero:** Se me hace complicado agradecer en unas líneas todo lo que aprendí contigo, compartimos no sólo una aventura llamada maestría, sino lo mejor fue compartir una aventura llamada vida. Durante dos años fuiste no sólo mi amiga, sino parte de mi familia, y lo seguirás siendo, porque en eso te convertiste después de compartir las 24 horas del día. Gracias por tu compañía, palabras, ánimos, confianza, pero sobre todo gracias por esas anécdotas que quedarán siempre en mi memoria.*

La Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil #26 del ISSSTE...

Ingresar a esta institución me permitió obtener grandes experiencias y aprendizajes únicos, pero sobre todo compartir con personas que también tenían el mismo interés que yo: el bienestar de los niños y las niñas.

Gracias a todo el personal de la Estancia que me permitió integrarme a su institución, y que me brindaron el apoyo necesario para llevar a cabo este proyecto.

Gracias a las educadoras, Celia, Paz, Adelita, Lupita, Margarita, Rebeca, Yolanda y Carmelita, que desde el primer día en sus salas me compartieron su gusto e interés por los niños y las niñas, me dieron la oportunidad de aprender de ustedes, y sobre todo fueron parte importante de este proyecto y de los logros alcanzados con él.

Gracias a las familias que formaron parte de este proyecto, por su confianza e interés mostrado desde el inicio, pero sobre todo por el compromiso y entrega ante actividades que favorecieran el bienestar emocional de sus hijos e hijas.

Pero sobre todo gracias a los niños y las niñas que me enseñaron a jugar, divertirme día a día, asombrarme y aprender de cualquier pequeño detalle, y que a través de los cuentos me mostraron quiénes eran ellos y ellas, al mismo tiempo que me permitían formar parte de su grupo. Sus pláticas, juegos y anécdotas formaron parte importante de mi formación.

A mis acompañantes en este proceso de formación...

Mtra. Susana Eguía...

Gracias por sus aportaciones a este trabajo y por su apoyo, pero sobre todo gracias por mostrarme la importancia que tiene el bienestar socioemocional de los niños y las niñas.

Mtra. Rosa María...

Gracias por ser un apoyo constante durante la maestría, por enseñarme a través de la práctica distintas formas de acercarse a los niños y las niñas, sus familias y educadoras. Eres una persona cuya serenidad inspiraba confianza, y cuyo entusiasmo invitaba a seguir adelante.

Mtra. Roxanna...

Gracias por compartir conmigo tu pasión por el desarrollo de los niños y las niñas, me contagiaste esa energía siempre presente en tí, y las ganas de hacer cada una de las cosas lo mejor posible, teniendo en mente el bienestar emocional de los niños y las niñas. Este proyecto inició gracias a una idea que tú me diste y al irle dando forma tus ideas, tú apoyo, y tu entusiasmo, permitieron que se fuera haciendo más y más grande, hasta convertirse en un proyecto con grandes satisfacciones.

Contigo aprendí más allá de lo que pueda decir un libro, aprendí en el trabajo cotidiano, pero sobre todo aprendí a conocer a cada niño y niña, a cada familia, a cada educadora, desde una visión de vínculos y acompañamiento.

Gracias por tu esfuerzo constante, por tu apoyo, por tus enseñanzas, y por ayudarme a ver a los niños y las niñas desde una visión diferente.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado para llevar a cabo este proyecto

GRACIAS JEHOVA POR PERMITIRME VIVIR ESTA AVENTURA

ÍNDICE

Resumen.....	p. 1
Introducción	p. 2
Capítulo 1. El desarrollo en los primeros seis años de vida	p. 5
Desarrollo Motor.....	p. 7
Desarrollo de la Comunicación.....	p. 14
Desarrollo Cognitivo.....	p. 18
Desarrollo Socioemocional.....	p. 24
Capítulo 2. El desarrollo socioemocional de niños y niñas menores de seis años	p. 29
Definición del desarrollo socioemocional	p. 31
Retos del desarrollo socioemocional en niños y niñas menores de seis años.....	p. 35
Capítulo 3. Vinculación hogar-escuela.....	p. 49
Influencias en el desarrollo de los niños y las niñas	p. 49
Promoviendo la vinculación hogar-escuela	p. 54
Capítulo 4. Los cuentos como herramienta integral para promover el desarrollo socioemocional	p. 68
Los cuentos como herramienta terapéutica.....	p. 71
Los cuentos como herramientas para promover el desarrollo socioemocional	p. 78
Justificación y Objetivo	p. 84

Método

Descripción de la población..... p. 86

Participantes..... p. 86

Procedimiento

Grupo 1 p. 87

Grupo 2 p. 95

Resultados

Grupo 1 p. 102

Grupo 2 p. 148

Análisis de Resultados

Grupo 1 p. 184

Grupo 2 p. 188

Conclusiones p. 193

Referencias..... p. 198

Anexos p. 202

RESUMEN

El desarrollo socioemocional es de gran importancia en los primeros seis años de vida porque al sentirse seguros/as los/as niños/as pueden enfrentar los distintos retos de la etapa. En los primeros tres años el principal reto es la autonomía y a nivel preescolar la socialización. Los/as niños/as que asisten a cuidado grupal necesitan adaptarse a dos ambientes que generalmente tienen poco en común, por lo que para crear ambientes emocionales seguros se necesita un trabajo en conjunto entre las familias y las educadoras.

El objetivo del proyecto fue promover la interacción hogar-escuela a través de la elaboración de cuentos personalizados, permitiendo al mismo tiempo que los/as niños/as afronten los retos del desarrollo socioemocional propios de su etapa de desarrollo. En el grupo 1 se trabajó con niños/as entre 18 y 36 meses y en el grupo 2 con niños/as de 4 años de edad. El proceso de trabajo con cuentos se conformó por tres fases principalmente, variando el orden de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encontraban los/as niños/as: cuentos individuales, cuentos grupales familias, y cuento grupal educadora/libreta de logros.

La elaboración y uso de estos cuentos favoreció el intercambio de información entre escuela y hogar, donde tanto familias como educadoras reconocieron fortalezas y necesidades de los/as niños/as, lo que permitió que llevarán a cabo estrategias en específico para apoyar su desarrollo socioemocional. La psicóloga escolar promovió, tanto con familias, educadoras y niños/as, una relación basada en el acompañamiento e interacción constante, por lo que inicialmente fue un puente entre la escuela y el hogar, y posteriormente se convirtió en una integrante más de cada grupo.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el desarrollo de los/as niños/as menores de seis años es reconocido como una etapa de gran importancia debido a los cambios que ocurren en ella, pero sobre todo porque es en estos años cuando grandes aprendizajes comienzan o sientan sus bases para el futuro.

Los retos del desarrollo socioemocional que enfrentan los/as niños/as en los primeros seis años de vida son la **autonomía** que implica que ellos/as puedan hacer las cosas por sí mismos/as; la formación de un **autoconcepto**, es decir, que puedan identificar quiénes son, qué les gusta o disgusta; la **socialización**, que implica relacionarse con los/as otros/as de formas positivas, tanto personas adultas como pares; la **solución de problemas**, que es la habilidad de los/as niños/as para resolver distintos conflictos que tienen en la vida cotidiana; y finalmente la **autorregulación** que implica que ellos/as desarrollen la habilidad para manejar sus acciones, pensamientos y emociones.

Cómo los/as niños/as menores de seis años enfrentan estos retos del desarrollo socioemocional, depende en gran parte de la forma en que las personas adultas se conviertan en modelos a seguir de las distintas habilidades, y promuevan situaciones donde las puedan poner en práctica. Tomando en cuenta el mundo actual donde la mayoría de los/as niños/as forman parte del cuidado grupal desde pequeños/as, las personas adultas con las que conviven diariamente no se limitan a mamá y/o papá, sino también se incluyen las educadoras y en general el personal de la institución donde ellos/as asisten.

Desde el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1987) se considera que los/as niños/as se ven influidos/as por distintos sistemas que los/as rodean, siendo afectados/as principalmente por aquellos con quienes tiene una relación más directa, en este caso la escuela y el hogar. Por otro lado, el modelo basado en las relaciones (Edelman, 2004) propone que los/as niños/as no solo se ven influenciados/as por las personas que los/as rodean sino específicamente por las relaciones que se dan entre ellas y con el/la niño/a.

Esta relación hogar-escuela permite que las personas adultas (familia y educadoras) intercambien información y se vean como redes de apoyo, de esa manera no sólo se va creando una consistencia entre ambos ambientes, sino los/as niños/as van identificando como los dos ambientes principales en los que se desenvuelven se relacionan entre sí y aprenden de ellos, pero

además todo esto permite la creación de un ambiente emocional seguro y adecuado para promover el desarrollo de los/as niños/as. Para promover esta interacción entre el hogar y la escuela se pueden hacer uso de distintas estrategias como los cuentos.

El cuento ha sido y es utilizado como medio educativo y explicativo de lo que es el mundo de las personas adultas y del propio niño/a, además de ser una herramienta de gran interés para ellos/as, quienes desde pequeños/as muestran interés por escuchar historias y sobre todo si reflejan actividades cotidianas.

Los cuentos han sido utilizados en el ámbito terapéutico desde diversas perspectivas, siendo la teoría del desarrollo la que atiende a necesidades no sólo de tipo terapéutico sino también educativo. La terapia de desarrollo es un proceso preventivo que ayuda a los/as niños/as a manejar aspectos difíciles propios de su etapa de desarrollo (Carlson, 2001).

Específicamente en el ámbito socioemocional, a través de los cuentos los/as niños/as expresan sus pensamientos y sentimientos con palabras; además el comenzar a identificarse con las experiencias y sentimientos de otros/as permite ver validados su propios sentimientos y además que vayan identificando diferentes formas de solucionar un problema; y finalmente los cuentos permiten que los/as niños/as tengan un acercamiento físico y emocional con las personas que se los comparten.

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo del presente proyecto fue promover la interacción hogar-escuela a través de la elaboración de cuentos personalizados, con la finalidad de apoyar a los/as niños/as en los retos del desarrollo socioemocional propios de su etapa de desarrollo.

La primer parte del presente trabajo hace referencia al marco teórico que lo sustenta, para lo cual se elaboraron cuatro capítulos. En el capítulo uno se presenta la forma en que el desarrollo de los/as niños/as menores de seis años se da en las distintas áreas, presentando los principales aspectos que caracterizan cada etapa; esta revisión permite darnos una visión general de la importancia de los primeros años de vida, así como entender cómo son los/as niños/as.

El capítulo dos se centra en el desarrollo socioemocional, primero en lo que significa este término y la dificultad que implica trabajar con él, y posteriormente retomando los principales retos de desarrollo que enfrentan los/as niños/as menores de seis años; de esta manera, al finalizar el capítulo entenderemos la importancia y complejidad de esta área de desarrollo.

En el capítulo tres se retomó la importancia que tiene la interacción hogar-escuela en el desarrollo de los/as niños/as, esto a partir de dos modelos principales: el Modelo Ecológico (Bronfenbrenner, 1987) y el Modelo Basado en Relaciones (Edelman, 2004), además de especificar la forma en que se puede promover dicha interacción a través de un modelo basado en las familias.

Finalmente, en el capítulo cuatro se hace una revisión acerca del uso que se ha dado a los cuentos en el ámbito terapéutico y la forma en que esta herramienta puede brindar beneficios al área socioemocional.

En la segunda parte del trabajo se presentan de manera detallada los elementos que conformaron el proyecto, iniciando con la justificación, donde se explican las razones principales que dieron forma al objetivo de este proyecto.

En el método se presenta de manera detallada la población con la que se trabajó en cada uno de los grupos, así como el procedimiento; debido a que en cada grupo se trabajaron diversas etapas, se diferencia el objetivo de cada una, así como los materiales y actividades realizadas.

En los resultados se presentan de manera detallada aspectos cuantitativos y cualitativos obtenidos en ambos grupos, dando ejemplos claros y significativos que permiten tener un panorama más claro de lo que sucedió durante el proyecto.

Finalmente, el análisis de resultados y las conclusiones permiten clarificar la relación de los resultados obtenidos con el marco teórico, además de identificar los puntos más importantes de este proyecto, y que se pueden retomar en futuras investigaciones.

CAPÍTULO UNO. EL DESARROLLO EN LOS PRIMEROS SEIS AÑOS DE VIDA

El desarrollo es un proceso complejo que se ve influido por distintos factores. Desde la perspectiva de Copple y Bredekamp (2009) el desarrollo se da de forma secuencial, es decir, existe un orden para irse dominando; aunque se da en todos/as los/as niños/as muestra variaciones entre ellos/as debido a la individualidad de cada uno/a; y se va dando de manera jerárquica, es decir, las habilidades iniciales son la base para conductas más complejas; pero sobre todo está influenciado por factores biológicos y la experiencia.

Al ser un proceso universal el desarrollo se va a presentar en todos/as los/as niños/as, pero tendrá un gran peso el ambiente en que se desenvuelven, tal como menciona Bronfenbrenner (1987) “el desarrollo es la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (p. 29).

Tomando en cuenta lo mencionado por estos autores podemos hablar de desarrollo como un proceso secuencial y jerárquico que se ve influido por la interacción constante de los/as niños/as con el medio ambiente que los/as rodea. Específicamente en los primeros seis años de vida se dan constantes cambios y aprendizajes en el desarrollo de los/as niños/as, los cuales resultan fundamentales para el futuro.

Al nacer el cerebro ya cuenta con la mayoría de las neuronas que se tendrán en la vida, para el primer año alcanza el 70% de su peso adulto y 80% en su segundo año. De hecho durante los primeros años de vida la médula espinal está formada, se produce la mayor parte del desarrollo de las células neuronales, y la estructuración de las conexiones nerviosas (Escobar, 2006; Post y Hohmann, 2003; Shonkoff y Phillips, 2000).

Tomando en cuenta que el crecimiento del sistema nervioso permite el desarrollo de las distintas habilidades motrices, cognitivas y sensoriales, resulta importante reconocer que es en estos primeros años de vida cuando el cerebro alcanza su mayor crecimiento, ya que posee “plasticidad”, es decir, la posibilidad de moldearse de acuerdo con la experiencia, por lo cual se alcanzan logros más acentuados durante esta etapa que en años posteriores (Escobar, 2006).

Los descubrimientos acerca del desarrollo del cerebro han mostrado una compleja visión de las capacidades de los/as niños/as menores de seis años, y también han permitido la identificación de periodos sensitivos y ventanas de oportunidad.

Los periodos sensitivos son aquellos en los cuales el cerebro está particularmente preparado para asimilar ciertos tipos de información, en este caso suelen darse durante los primeros años de vida más que en la edad adulta, son definidos como “episodios únicos en el desarrollo cuando estructuras o funciones específicas son especialmente susceptibles a experiencias particulares de manera que alteran su estructura o función a futuro” (Shonkoff y Phillips, 2000, p. 195).

De acuerdo con esta definición los períodos sensitivos son aquellos momentos en que las experiencias tienen un efecto más significativo en la vida de los/as niños/as, se puede hablar de experiencias positivas o negativas, de la presencia o ausencia de experiencias tempranas que pueden prepararlos/as o hacerlos/as vulnerables.

Por otro lado, las ventanas de oportunidad son períodos en el desarrollo del cerebro cuando tipos específicos de aprendizaje toman lugar, es decir se vuelve más probable que se lleven a cabo. Las ventanas de oportunidad tempranas han sido identificadas para la visión, matemáticas y lógica, cognición, resolución de problemas y desarrollo emocional (Wittmer y Petersen, 2006).

Todos estos procesos y oportunidades de aprendizaje que brinda el cerebro se dan en los primeros años de vida, aunque es importante considerar que eso no implica que no se den aprendizajes en la edad adulta sino más bien que en ocasiones es más difícil que se lleven a cabo, requieren de más tiempo y esfuerzo para compensar lo que no se hizo en los primeros años.

Durante los primeros años de vida el crecimiento y desarrollo de los/as niños/as se caracteriza por contar con momentos clave que son definidos por Brazelton (1994) como “aquellos momentos predecibles que llegan justo antes de una oleada de crecimiento en cualquier secuencia de desarrollo –motor, cognoscitivo o emocional- cuando, por corto tiempo, el comportamiento establecido de el/la niño/a se desmorona” (p.1).

Estos momentos clave se sienten por la familia como un descontrol, no entienden como de repente el/la niño/a pueden retroceder en los logros que habían alcanzado. Una característica específica de estos momentos clave es que en vez de ser vistos como momentos de desorden

pueden ser vistos como oportunidades de aprendizaje y desarrollo para las personas adultas. Al conocer estos momentos clave la familia puede reconocer el proceso de crecimiento del/la niño/a y apoyarlo/a.

También los momentos clave tienen grandes componentes socioemocionales ya que “la vulnerabilidad y la fortaleza particulares de cada niño/a, al igual que su temperamento y su estilo para manejar las dificultades, afloran justamente durante esas etapas” (Brazelton, 1994, p.1).

De esta manera como menciona Escobar (2006) “desde todos los puntos de vista, el potencial de modificabilidad que posee el/la niño/a de 0 a 6 años debe ser aprovechado para enriquecer al máximo sus capacidades” (p.174). Para poder aprovechar la oportunidad de aprendizaje que brindan los primeros seis años de vida resulta importante conocer las características de desarrollo de los/as niños/as.

En lo que respecta a los primeros tres años de vida se ha identificado que las experiencias tempranas de los/as niños/as influyen en su habilidad para aprender, sentimientos de sí mismo/a, sentimientos de competencia y capacidad de amar y cuidar de otros/as (Wittmer y Petersen, 2006).

Por otro lado, los años preescolares son reconocidos como un periodo donde importantes desarrollos y aprendizajes ocurren en todas las áreas de funcionamiento humano, los cuales es más probable que ocurran cuando el/la niño/a establece relaciones positivas con las personas adultas y sus pares (Copple y Bredekamp, 2009). Tomando en cuenta esto resulta esencial conocer la forma en que se dan los aprendizajes en las distintas áreas de desarrollo con la finalidad de atender las necesidades de los/as niños/as de manera adecuada.

Desarrollo Motor

Desde el momento del nacimiento los/as niños/as comienzan a reconocer el mundo que los/as rodea siendo el principal medio para hacerlo su propio cuerpo, será a través de los movimientos que realizan y las habilidades que adquieren para refinarlos que realizarán sus primeros aprendizajes.

El desarrollo motor se refiere a la habilidad del niño/a para controlar los movimientos de su cuerpo (Tovar, Pastor, Lemus, Ocón, Pérez, 2011). Estos movimientos que realizan incluyen desde mover sus brazos, patear, sentarse, gatear o caminar y le permitirán ser más consciente de cómo su cuerpo se mueve y se siente; el movimiento será la principal herramienta de aprendizaje para los/as niños/as (Copple y Bredekamp, 2009; Post y Hohmann, 2003).

El desarrollo de las habilidades motoras permitirá en determinado momento lograr la escritura, además de aprender conceptos espaciales tales como arriba, abajo, delante, atrás, entre otros (Epstein, 2007).

Esta área de desarrollo implica dos tipos de movimiento, por un lado el desarrollo motor grueso que implica el movimiento de las extremidades y cuerpo entero, y por otro lado el desarrollo motor fino que hace referencia a los movimientos de los dedos para manipular y explorar.

Los niños y las niñas menores de tres años

Durante estos primeros años de vida al aprender a controlar sus movimientos los/as niños/as podrán explorar el ambiente que los/as rodea dando paso a grandes aprendizajes en otras áreas de desarrollo, pero sobre todo les permitirá ser más autónomos/as y de esta manera como menciona Tovar et al. (2011) “el/la bebé aprende a separarse de su cuidadora, provoca un efecto en las personas y en los objetos y se comunica con las y los demás” (p.19).

Motricidad Gruesa

Se considera que las principales habilidades a desarrollar en los primeros tres años de vida son: a) movimiento y locomoción en posición prona y supina; b) equilibrio en posición sentada; c) equilibrio y movilidad de pie y al caminar; y d) habilidades de juego.

El **movimiento y locomoción en posición prona y supina** implica que los/as bebés aprendan a moverse de manera independiente asumiendo posiciones boca arriba y boca abajo, esto inicia cuando aprenden a mover sus manos y brazos, posteriormente a girar, para finalmente lograr uno de los grandes aprendizajes que les permite lograr una mayor autonomía: el gateo.

Al inicio los/as bebés empiezan a arrastrarse boca abajo o intentan rodar demostrando su interés por ponerse en movimiento. A los ocho meses y a medida que el/la bebé es capaz de arrastrarse hacia adelante, empezará a agregarle innovaciones, como ponerse en cuatro puntos o posición de gateo, y de esta manera comenzará de manera paulatina a moverse (Brazelton, 1994; Tovar et al., 2011).

El **equilibrio en posición sentada** es un nuevo reto para los/as niños/as ya que implica que aprendan a no solo mantener el equilibrio en dicha posición sino también a moverse o alcanzar objetos desde ahí. Tendrán una visión diferente del mundo que los/as rodea y aunque inicialmente su modo de hacerlo es inestable y necesitarán apoyo de algún objeto o de las personas adultas, de manera paulatina aprenderán a mantener su espalda recta.

La posición de sentado/a implicará primero hacerlo con apoyo de algún tipo, el cual se irá retirando paulatinamente hasta que pueda sentarse sin apoyo y alcanzar objetos que estén cercanos, para finalmente lograr sentarse desde cualquier posición (Bricker, 2002). A los ocho meses un/a bebé tendrá amplia libertad de movimiento estando sentado/a, es capaz de inclinarse hacia un lado o hacia adelante o darse vuelta, incluso si se cae, probablemente sea capaz de sentarse solo/a otra vez (Brazelton, 1994; Tovar et al., 2011)

El **equilibrio y movilidad de pie y al caminar** implica que los/as niños/as adquieran la habilidad para mantener el equilibrio y moverse estando parados/as, éste es un gran reto que aumentará su nivel de autonomía ya que podrán moverse en el espacio que los/as rodea sin necesitar la ayuda de una persona adulta.

Inicialmente el/la bebe aprende a ponerse de pie agarrándose de cualquier objeto para incorporarse, le gustará permanecer así todo el tiempo que pueda. Después de mantenerse de pie los/as niños/as aprenderán a caminar primero sosteniéndose de las dos manos, después de una mano y finalmente sin ningún tipo de apoyo (Brazelton, 1994; Bricker, 2002).

Al aprender a caminar los/as niños/as querrán en todo momento poner en práctica esta nueva habilidad, buscarán conocer los distintos espacios que los/as rodean y aprovechando que pueden acercarse a ellos tomarán los juguetes y los llevarán de un lado a otro. Ésta es una razón por la cual cuando los/as niños/as tienen un año y medio se comienza a escuchar la frase “no se está quieto/a un momento”, pero lo que ellos/as están buscando es poner en práctica las nuevas habilidades que han desarrollado, además de descubrir qué otras cosas pueden hacer.

Paulatinamente los/as niños/as aprenderán a agacharse, correr de un lado a otro y a subir y bajar de los escalones.

Finalmente, las **habilidades de juego** implican que los/as niños/as coordinen sus acciones ya no sólo para desplazarse de un lugar a otro sino también para llevar a cabo diversas actividades en un patio de juego.

Los/as niños/as van aprendiendo a brincar, a lanzar una pelota, hacer avanzar un juguete montable empujándolo con sus pies. El/la niño/a se la pasa experimentando: trepándose o comenzando a trotar (Copple y Bredekamp, 2009; Brazelton, 1994). Entre los dos y tres años los/as niños/as comienzan a mostrar un refinamiento de las habilidades que desarrollaron en los años anteriores y muestran una gran adquisición de habilidades como correr, mantenerse un par de segundos sobre un solo pie o tirar una pelota con la mano sin mover los pies del sitio (Palacios, 2002).

Motricidad Fina

En los primeros tres años de vida los principales aspectos a desarrollar por parte de los/as niños/as tiene que ver con: a) alcanzar, agarrar y liberar, y b) el uso funcional de las habilidades motoras finas.

La habilidad de **alcanzar, agarrar y liberar** implica que los/as niños/as aprendan a extender sus brazos hacia un objeto, agarrar objetos del tamaño de la mano y más pequeños, así como soltarlos. Para lograrlo inicialmente deben aprender a llevar sus manos a la mitad de su cuerpo.

El/la bebé acostado boca arriba mueve los brazos y piernas como pedaleando, voltea la cabeza hacia un lado, se mete el puño en la boca para tranquilizarse. Cuando se le acuesta boca abajo, puede incorporar la cabeza, alejándola de la cama para mirar a su alrededor y para despejar sus vías respiratorias (Brazelton, 1994). Conforme las habilidades de los/as niños/as se refinan comienzan a hacer este tipo de movimientos con un objeto en la mano.

Los/as niños/as adquieren estabilidad en la cabeza y torso y van ganando fuerza; son capaces de alcanzar, agarrar y mover algunos objetos que están a su alcance, y comenzar a explorarlos a través de sus sentidos: observando, chupando, tocando, moviendo (Tovar y cols., 2011). De esta manera comienzan a hacer uso de sus manos de una distinta manera, ya no sólo

las miran sino también a través de ellas van conociendo un juguete u objeto, ya lo toman, lo examinan, lo chupan, le dan vueltas e incluso lo dejan caer sorprendiéndose por lo que pueda ocurrir. Al tomar los objetos los/as niños/as van aprendiendo a hacerlo de distintas formas, inicialmente con toda su palma y posteriormente con sus dedos.

El/la bebé puede mostrar preferencia por una de las manos y maneja los dedos como un todo haciendo lo que los autores llaman “rastrillar” al tomar un objeto y quedarse con él en la palma de la mano, poco a poco su destreza aumenta para ir desarrollando lo que se conoce como “pinza” donde para recoger objetos pequeños será capaz de utilizar el índice y el pulgar (Brazelton, 1994; Tovar y cols.et al., 2011).

El **uso funcional de las habilidades motoras finas** implica que los/as niños/as aprendan a usar sus manos y dedos para manipular objetos y/o juguetes, además de copiar determinadas figuras.

Inicialmente los/as niños/as aprenden a rotar su muñeca en un plano horizontal lo que les permite quitar la tapa de un bote o abrir la llave del agua, y posteriormente podrán ensamblar objetos o juguetes, tales como un tablero con figuras geométricas (Bricker, 2002). El desarrollo de estas habilidades les permitirá refinar el control de sus dedos y lograr movimientos más detallados.

Durante estos primeros tres años de vida los/as niños/as también van aprendiendo a activar objetos con su mano, inicialmente lo hacen ocupando toda su palma y posteriormente logran hacerlo utilizando sólo su dedo índice; además aprenden a ir pasando las hojas de un libro una por una (Bricker, 2002). Finalmente, al final de esta etapa los/as niños/as están aprendiendo a copiar figuras simples de un modelo, aunque debe tomarse en cuenta que son los inicios y por lo tanto no se debe comenzar con presiones por parte de las personas adultas para que ellos/as escriban pronto.

Los niños y las niñas en etapa preescolar

En esta etapa gran parte de los movimientos gruesos se han logrado por lo cual ahora se convierten en una herramienta para utilizar en el juego. Por otro lado, el desarrollo motor fino comienza a tomar gran importancia ya que es el vehículo a través del cual los/as niños/as comienzan a plasmar sus ideas y el conocimiento que han adquirido del mundo.

Motricidad Gruesa

Los/as niños/as preescolares son extremadamente físicos/as, constantemente se están moviendo, corriendo o brincando. Es una edad donde muchos aprendizajes son obtenidos a través de los músculos largos, es por esto que las actividades de papel y lápiz son herramientas de enseñanza mucho menos útiles, que las actividades como representar cuentos de hadas, construir castillos de bloques, o ensuciarse con pintura (Copple y Bredekamp, 2009).

Durante la etapa preescolar el área motriz gruesa implica el desarrollo de dos habilidades principales: equilibrio: movilidad de pie y al caminar, y habilidades de juego. El **equilibrio y la movilidad de pie y al caminar** ya comenzaron a desarrollarse durante los primeros años de vida pero será en la etapa preescolar donde se afinarán dichas habilidades de tal manera que se podrán lograr acciones más complejas.

Los/as niños/as entre tres y cuatro años están comenzando a trabajar habilidades como balancearse o involucrarse en una carrera de obstáculos; alrededor de los cuatro y cinco años ellos/as muestran mayor destreza para correr, pararse y girar; y finalmente entre los cinco y siete años muestran la habilidad para caminar sobre una barra de equilibrio, buen control de correr ya que logran arrancar, pararse y girar (Palacios, 2002).

Durante la etapa preescolar los/as niños/as han comenzado a involucrarse en actividades más variadas, y específicamente a través del juego comienzan a aprender y desarrollar diversas habilidades; es en estas actividades donde el desarrollo motor grueso juega un papel importante.

Las **habilidades de juego** implican que los/as niños/as aprendan a brincar hacia el frente, después de poder brincar en su lugar; logran botar, cachar, patear y aventar una pelota; además de galopar alternando sus pies, y manejar una bicicleta (Bricker, 2002).

Aunque los movimientos gruesos van en aumento se tiene que tomar en cuenta que habrá cambios graduales, aumentando cada año, de acuerdo con Copple y Bredekamp (2009) “el movimiento de la mayoría de niños/as de 2 y 3 años es generalmente aún muy inmaduro y con falta de coordinación; a los 4 y 5 años tienen gran control pero aún no son fluidos en sus movimientos, la fluidez comienza a ser evidente entre la edad de 6 y 7” (p.114).

Motricidad Fina

En la etapa preescolar comienza a tener gran importancia el desarrollo motor fino ya que ahora que los/as niños/as han podido equilibrar su cuerpo y hacer distintos movimientos con él, se vuelven más hábiles para ir realizando movimientos más detallados. Su destreza con las manos va en aumento, aunque no por eso se debe considerar que están completamente listos/as para actividades como escribir o dibujar, ya que éstas pueden resultar difíciles para algunos/as y se van desarrollando de manera paulatina; tal y como mencionan Copple y Bredekamp (2009) “la lateralidad manual está bien establecida alrededor de los 4 años, aunque la muñeca contiene algunos cartílagos que no se endurecen en el hueso hasta los 6 años, colocando algunos contrastes de la capacidad motora fina” (p. 117).

De esta manera, aunque alrededor de los tres y cuatro años los/as niños/as pueden mostrar mayor interés por actividades motoras finas y en la etapa preescolar se busca que las vayan refinando, no se debe olvidar que sus músculos aún están en desarrollo y que por tanto se debe ir aprendiendo de manera paulatina y sin presionar desde edades tempranas.

Las que se considera son las habilidades a desarrollar durante la etapa preescolar se refieren a la coordinación motor bilateral y a la escritura emergente.

La **coordinación motor bilateral** implica que los/as niños/as usen sus dos manos para manipular objetos ejecutando con cada una movimientos diferentes, además de recortar figuras con líneas curvas. Por otro lado, la **escritura emergente** implica la habilidad de los/as niños/as para escribir tomando los utensilios con tres dedos, escribir pseudo letras, y escribir su nombre propio (Bricker, 2002).

Tomando en cuenta estos aprendizajes es común ver que a partir de esta edad, en que los/as niños/as se encuentran ya en segundo de preescolar y hasta tercer grado, el desarrollo motor se reduzca a la escritura y que incluso se les presione para lograrlo; sin prestar atención a que para hacerlo necesitan desarrollar otras habilidades que les facilitarán dicho aprendizaje. Además, es importante tomar en cuenta que la motricidad fina no se reduce a la escritura, sino en general implica que puedan hacer uso de sus manos para distintos objetivos.

Desarrollo de la Comunicación

Esta área de desarrollo implica todas las formas de comunicación que utilizan los/as niños/as, buscando resaltar que no sólo existe una comunicación verbal sino también no verbal, siendo esta última de mayor importancia en los primeros años de vida.

Se considera que las habilidades de comunicación están ligadas de manera significativa con las relaciones afectivas, ya que los/as niños/as distinguen el sonido de voz de sus cuidadores, y establecen intercambios comunicativos a través de la mirada, la sonrisa o el movimiento (Tovar et al., 2011). A través de la comunicación los/as niños/as pueden expresar desde edades tempranas sus necesidades y deseos, pero además a partir de la forma en que las personas adultas respondan a ellos/as, podrán ir formando una relación responsiva, que será base para promover la exploración y aprendizaje.

Los niños y las niñas menores de tres años

Las habilidades a desarrollar durante los primeros tres años de vida implican las interacciones comunicativas pre-lingüísticas, la transición a palabras, la comprensión de palabras y oraciones, y la producción de señales, palabras y oraciones para comunicarse con otros/as.

Las **interacciones comunicativas pre-lingüísticas** implican que los/as niños/as desarrollen habilidades para mirar a la persona que se está comunicando con ellos/as y comenzar a interactuar, es aquí donde implica una interacción con el uso de miradas, gestos o sonidos guturales, ya que son éstos los primeros medios de comunicación que utilizan los/as niños/as.

Desde el momento de nacer los/as niños/as producen sonidos, siendo el principal para comunicarse el llanto, el cual puede ser señal de malestar o angustia, sirve como el primer mensaje comunicativo dirigido a las personas que los/as rodean y a partir de la respuesta que reciben van aprendiendo la utilidad de la comunicación. A los tres meses los/as niños/as suelen producir sonidos de tipo gutural, que se llaman gorjeos, y hacia los 6 meses comienzan a balbucear; es decir, hacen combinaciones de sonidos semejantes a vocales y consonantes, que se repiten de forma rítmica y con variaciones en la entonación, imitando principalmente los tonos y

ritmos del lenguaje de las personas adultas (Copple y Bredekamp, 2009; Palacios, 2002; Post y Hohmann, 2003; WestEd, 2005).

En estos primeros meses de vida los/as niños/as se comunican con las otras personas no sólo a través del llanto o del balbuceo, sino incluso a través de miradas o movimientos de su cuerpo. Por eso es común que desde pequeños/as puedan mostrar su agrado o desagrado por las cosas alejando la cara, volteando hacia otro lado o haciendo gestos. De esta manera, la comunicación de los/as niños/as pequeños/as se centra mucho en lo que dicen a través de su cara y cuerpo, expresan mucho a través de expresiones faciales o movimientos ante ciertas cosas.

La **transición a palabras** implica que los/as niños/as aprendan a obtener la atención de las personas para referirse a un objeto y usar consistentemente aproximaciones a palabras.

Durante esta etapa entienden el juego de tomar turnos y de referencia compartida, donde observan la dirección de la mirada del cuidador/a infantil y, después, dirigen su vista en esa misma dirección para encontrar el objeto que se está mirando. De la misma manera obtienen la atención de las personas, ya sea observando, alcanzando o tocando, para luego señalar un objeto, persona o evento (Bricker, 2002; Brazelton, 1994; WestEd, 2005).

De manera paulatina los/as niños/as comienzan a lograr aproximaciones a palabras; inicialmente, con el uso de la jerga que implica el balbuceo usando sonidos parecidos al habla pero cambiando la entonación según el significado. Posteriormente hacen combinaciones de vocales y consonantes que pueden o no relacionarse con la palabra real, pero que usan de manera consistente; finalmente, los/as niños/as comienzan a hacer uso de aproximaciones a palabras para nombrar objetos, personas y/o eventos (Bricker, 2002).

El uso de estas aproximaciones a palabras va acompañado de gestos para comunicar sus deseos por completo; por ejemplo, abrir o cerrar la mano para pedir algo

Otra de las habilidades durante los primeros tres años de vida implica la **comprensión de palabras y oraciones** donde los/as niños/as aprenden a localizar objetos, personas o eventos cuando alguien más los nombra, así como el seguimiento de instrucciones.

Entre el año y año y medio el/la niño/a está aprendiendo el lenguaje receptivo, principalmente ante peticiones simples, ya que muestra que entiende, ya sea haciendo lo que le piden o no haciéndolo, pero dejando claro que lo entendió (Brazelton, 1994; Tovar et al., 2011).

Finalmente, los/as niños/as comienzan a **producir señales, palabras u oraciones para comunicarse con otros/as**, lo cual les permite ampliar sus aprendizajes ya que se vuelve recurrente la frase “¿por qué?”. Ellos/as preguntan constantemente acerca de todo lo que les rodea, tienen interés por saber qué es, para qué sirve y ante cualquier respuesta que brinde la persona adulta, hacen más y más preguntas; en ocasiones, por el simple gusto de preguntar y en otras ocasiones por su deseo de seguir aprendiendo.

A partir de los dos años de edad y hasta cumplir los tres la capacidad de comunicarse se va ampliando cada vez más, los/as niños/as comienzan a usar frases con verbos, adjetivos y adverbios. Por ejemplo, “vamos a la tienda”, “vestido bonito”; además se incrementa el número de palabras que utilizan y la jerga y el balbuceo desaparecen (Brazelton, 1994; Tovar et al., 2011; WestEd, 2005).

Un aspecto importante en el desarrollo de la comunicación tiene que ver con los usos que le dan los/as niños/as; en los primeros meses presentan los más básicos pero a medida que crecen se van integrando otros más sofisticados.

El uso *instrumental* de la comunicación va dirigido a satisfacer necesidades, por ejemplo señalar de alguna forma que quiere ir al baño. El uso *regulatorio* implica controlar la conducta de otros/as, por ejemplo cuando los/as niños/as gritan ante la presencia o ausencia de una persona. El uso *interaccional* va dirigido a participar en una interacción social, por ejemplo cuando se da un juego de miradas entre niños/as para iniciar un juego donde ambos/as se esconden. El uso *personal* implica expresar opiniones personales o sentimientos, esto puede ser desde una sonrisa para mostrar felicidad o el uso de aproximaciones a palabras para expresar que algo le gusta. El uso *imaginativo* usa la fantasía para comunicarse, por ejemplo usar su mano como un vaso para jugar a que tomaban agua. El uso *heurístico* implica conseguir información, donde se vuelve común el uso de la pregunta ¿Qué es? El uso de comunicación *informativa* implica dar información que los/as otros/as le solicitan (Linder, 1990).

Los niños y las niñas en etapa preescolar

Desde su nacimiento hasta los tres años de edad los/as niños/as han logrado grandes avances en su comunicación, iniciaron haciéndolo principalmente a través del lenguaje no verbal, hasta hacer uso del lenguaje verbal, y es a través de la adquisición de esa herramienta que los/as

niños/as también logran grandes avances en otras áreas. Específicamente en el nivel preescolar se puede considerar que se habla de aprendizajes de la comunicación oral y escrita.

En cuanto a la **comunicación oral** los/as niños/as se muestran ansiosos/as por conocer nuevas palabras e ir ampliando su vocabulario, organizan frases más complejas con el uso de proposiciones; pero además identifican cómo influye lo que ellos/as dicen en las otras personas y cómo pueden producir distintas reacciones (Departamento de Educación de California, 2008; Brazelton y Sparrow, 2002).

El/la niño/a no sólo se da cuenta que su lenguaje influye en los/as demás, sino también implica un reconocimiento para él/ella mismo/a, ya que ahora al poderse expresar verbalmente comienza a estructurar sus ideas de forma distinta y también comprende el mundo de manera diferente.

Se considera que las habilidades que se desarrollan respecto a este aspecto tienen que ver con las interacciones comunicativas sociales y la producción de palabras, frases y oraciones. Las interacciones comunicativas sociales implican usar palabras, frases u oraciones para informar, dirigir, hacer preguntas y expresar anticipación, imaginación, afecto y emociones; además de usar reglas para conversar y establecer y variar los roles comunicativos y sociales (Bricker, 2002).

Por otro lado la producción de palabras, frases y oraciones permite que los/as niños/as expresen distintas ideas y sentimientos de manera explícita a las personas adultas. Ellos/as expresan lo que les gusta y no les gusta, explican sus planes, cuentan historias acerca de lo que hacen fuera de la escuela; en general, su forma de comunicarse es mucho más amplia, como menciona Brazelton y Sparrow (2002) “las palabras le confieren un nuevo poder sobre sí mismo/a y sobre el mundo, justo en el momento en el que se está dando cuenta del poder que puede llegar a tener el mundo que lo rodea” (p. 33).

Ahora que los/as niños/as se pueden comunicar de una forma más compleja buscan en todo momento expresar cómo se sienten y lo que están viviendo. Es un gran cambio el que se observa en ellos/as, ya que en todo momento están conversando entre ellos/as, contando lo que hicieron el día anterior y descubriendo nuevas palabras.

Es importante en esta etapa identificar que no todos/as los/as niños/as muestran el mismo nivel de complejidad; a partir de los cuatro años también se identifican variaciones entre

preescolares, centrado en el vocabulario que cada uno/a tiene, la longitud de sus oraciones, sus conversaciones, sus presentaciones orales. Los/as niños/as no sólo saben abrir una conversación y despedirse, sino que también hacen que la conversación gire en torno a un tema en específico (Copple y Bredekamp, 2009; Palacios, 2002).

En cuanto a la **comunicación escrita**, a la edad de tres años ha comenzado a crecer el interés por ésta, sobre todo si desde pequeños/as han estado expuestos/as a distintos materiales escritos. Pero aunque no haya sido así ellos/as tienen gran interés por este tipo de materiales y comienzan a entender la forma en que funcionan.

Los libros dejan de ser objetos para chupar, romper o arrastrar; ahora los/as niños/as saben que los libros cuentan historias, que tienen un comienzo y un final, incluso comienzan a comprender que esas marcas negras que aparecen en las páginas se llaman letras y, en este caso las personas adultas saben qué dice (Brazelton y Sparrow, 2002).

Este interés y reconocimiento por parte de los/as niños/as es lo que permite que se les observe en ocasiones “leyendo” lo que dicen los libros, toman un libro y comienzan a leer lo que dice, en ocasiones para sí mismos/as y a veces para otras personas. Incluso en ocasiones después de haber escuchado varias veces una historia, se aprenden algunas frases que van repitiendo mientras ellos/as observan las imágenes.

En la etapa final de los cinco a los seis años los/as niños/as aprenden no sólo a reconocer algunas letras sino también pueden comenzar a copiarlas y a escribir ciertos mensajes con un objetivo específico. Es importante considerar que no es obligatorio que salgan de un nivel preescolar leyendo o escribiendo por completo, sino que entiendan para qué sirve leer y escribir y las características de esta forma de comunicación.

Desarrollo Cognitivo

Desde el nacimiento los/as niños/as muestran interés por aprender acerca de las personas y el mundo que los/as rodea utilizando sus sentidos y el movimiento; es así que se les observa recurrentemente haciendo cosas como mirar, probar, tocar, oler, escuchar y mover todo a su alrededor, a través de lo cual están explorando y aprendiendo.

El desarrollo cognitivo hace referencia a las habilidades de pensamiento, razonamiento y comprensión con las que se construye el conocimiento (Tovar et al., 2011). La forma en que los/as niños/as desarrollan dichas habilidades permeará su desarrollo en las otras áreas, ya que al explorar el medio y entender cómo funciona, podrán relacionarse de manera efectiva con las otras personas, comprender lo que expresan y comenzar a dar una mayor organización a su mundo.

Los niños y las niñas menores de tres años

Las habilidades que involucran el desarrollo cognitivo durante los primeros tres años de vida son la estimulación sensorial, la permanencia de objetos, la causalidad, la imitación, resolución de problemas, interacción con objetos y aprendizaje de conceptos tempranos.

La **estimulación sensorial** es la habilidad para responder a la estimulación sensorial del medio ambiente, esto implica orientarse hacia eventos auditivos, visuales y táctiles (Bricker, 2002). Esta habilidad se desarrolla incluso desde antes del nacimiento donde los/as niños/as escuchan distintos sonidos desde el vientre de su madre, y al nacer y escuchar su voz reaccionan de manera inmediata ante ella; poco a poco comienzan a descubrir que hay otros sonidos, que hay distintas texturas o tipos de eventos visuales, los cuales llaman su atención, haciéndolos/as voltear, alcanzar o moverse hacia ellos.

La **permanencia de los objetos** hace referencia a la habilidad para entender que los objetos y las personas siguen existiendo aunque no estén en su campo visual (Bricker, 2002; Brazelton, 1994; Tovar et al., 2011). Esta habilidad comienza a aparecer alrededor de los siete meses; es por eso que se vuelve una etapa complicada en el sentido de que se les dificulta alejarse de su familia, ya que saben que ellos/as siguen existiendo, aunque no entiendan dónde están.

También durante estos meses se da algo parecido a lo que ocurre con la comunicación, ya que los/as niños/as aprenden que su conducta puede causar ciertas acciones. Inicialmente ocurren por accidente pero después identifican que ellos/as pueden provocarlas; por eso en esta etapa se dan comúnmente las patadas, el movimiento de brazos, agitarlos, todo para lograr que ciertas cosas ocurran, es decir, comienza a surgir la **causalidad**.

El desarrollo de esta habilidad puede observarse cuando los/as niños/as reproducen parte de un juego interactivo o una acción, mostrando con eso su deseo de continuar haciéndolo; también está presente cuando ellos/as están con algún juguete, inicialmente mostrando sólo interés, hasta lograr activarlo (Bricker, 2002).

La otra gran habilidad que aparece durante los primeros tres años de vida tiene que ver con la **imitación**, que es la habilidad para copiar un modelo ya sea visual y/o auditivo. Para desarrollar este tipo de habilidad las personas adultas juegan un papel fundamental siendo el modelo principal de los/as niños/as.

La imitación inicialmente se da en el momento y a través de acciones que forman parte del repertorio del niño/a, posteriormente él/ella es capaz de imitar algo que no forma parte de su repertorio (Bricker, 2002).

Conforme los/as niños/as aprenden cómo funciona el mundo que los/as rodea comienzan a trabajar intencionalmente en **solución de problemas** simples, como poner una tapa en una cazuela, o aprenden a extender el alcance de su cuerpo mediante el uso de herramientas (Copple y Bredekamp, 2009; WestEd, 2006). Esta resolución de problemas les permite alcanzar distintas metas que se van planteando, aunque cuando son pequeños/as sus problemas pueden ir más dirigidos a desplazarse dentro de un espacio evitando obstáculos que haya en su camino, conforme crecen estos van cambiando de complejidad necesitando pensar como alcanzar determinado objeto sin dejar otro, o como utilizar cierto objeto como una herramienta importante para alcanzar su meta.

La principal herramienta a través de la cual van desarrollando estas habilidades tiene que ver con la forma en que **interactúan con los objetos**, inicialmente lo hacen de una manera sensoriomotora, es decir tocando, chupando, mordiendo y así comienzan a identificar los objetos que los/as rodean.

A partir de los nueve meses y hasta el año de edad comienza a aparecer un tipo de uso que les permite adquirir nuevos conocimientos a los/as niños/as, el uso de objetos de manera funcional o relacional, es decir utilizan los juguetes para lo que están destinados pero además puede combinar juguetes que estén relacionados entre sí.

De esta manera, el/la niño/a no sólo muestra un entendimiento de la utilidad de un objeto sino que también puede ver la relación entre dos de ellos y poner en práctica distintas habilidades

ya aprendidas con anticipación. Esta habilidad inicia en el primer año de vida pero se va complejizando e incrementando hasta el segundo año de vida. Entre los 12 y 15 meses se da un gran paso en el desarrollo cognitivo de los/as niños/as ya que comienzan a usar objetos para representar otros o hacen uso de objetos imaginarios en un juego.

Inicialmente el centro de las actividades pretendidas esta sobre el propio cuerpo, por ejemplo usando su mano para representar un chocolate. Después de los 16 meses de edad el juego se centra sobre otras personas u objetos, por ejemplo cuando su cuchara representa un avión. Entre los 18 y 24 meses el/la niño/a incrementa sus habilidades de representación usando objetos inanimados para desarrollar ciertas acciones, por ejemplo cuando una hoja de papel representa un plato. Será hasta los 3 años cuando los/as niños/as comienzan a usar objetos o situaciones imaginarias, por ejemplo pretender ir a una tienda o a un parque (Brazelton, 1994; Linder, 1990).

Finalmente el aprendizaje de **conceptos tempranos** implica el desarrollo de distintas habilidades consideradas pre-académicas, tales como categorizar una serie de objetos por tamaño, forma, color y función; aprender a reconocer símbolos ambientales, como señales logros o etiquetas; demostrar un uso funcional de materiales de lectura, es decir, entender que los textos tienen distintas funcionalidades; demostrar el uso de conceptos opuestos, y repetir rimas sencillas (Bricker, 2002).

Los niños y las niñas en etapa preescolar

Al desarrollar grandes habilidades para comunicarse verbalmente los/as niños/as también tienen la oportunidad de descubrir cómo funciona el mundo que los/as rodea de manera distinta, y la forma más común cuando tienen tres años es la pregunta ¿por qué?, no es de extrañar que en todo momento estén preguntando acerca de lo que los/as rodea y de cómo funciona, tienen mucho entusiasmo por aprender.

Los aspectos del desarrollo cognitivo que se dan durante la etapa preescolar son el demostrar entendimiento de conceptos, clasificación, secuenciación, recordar eventos, solución de problemas, juego, habilidades pre-matemáticas, entendimiento fonológico y lectura emergente. El **entendimiento de conceptos** implica que los/as niños/as conozcan colores, figuras, tamaños, conceptos calificativos y cuantitativos, espaciales y temporales (Bricker, 2002).

El hecho de que ellos/as puedan reconocer dichos conceptos les permite además que puedan **clasificar** objetos, ya sea en base a las características físicas, su función o algún otro criterio establecido.

Al ampliar su conocimiento de las cosas en el mundo y en como esas cosas van juntas, los/as niños/as con menos esfuerzo categorizan de acuerdo a cualquier número de atributos: longitud, color, peso, función, textura, y así sucesivamente, y a partir de los cuatro o cinco años pueden establecer relaciones entre objetos, agrupándolos (Copple y Bredekamp, 2009; Cerdas, Polanco y Rojas, 2002)

La **secuenciación** implica que los/as niños/as puedan seguir instrucciones de tres o más pasos, colocar objetos en serie o relatar un evento recién contado. Aunado a esta habilidad se encuentra el hecho de que ellos/as puedan **recordar eventos**, ya sea con algún tipo de clave o sin ella (Bricker, 2002).

Los/as niños/as en etapa preescolar ponen en práctica en todo momento estas habilidades, aunado a que su comunicación oral está en un momento de gran desarrollo, es común ver que ellos/as quieren contar historias acerca de lo que les paso el día anterior y lo hacen con la secuencia que lo vivieron, o incluso al escuchar una historia contada por otra persona varias veces tienen la habilidad para señalar errores y hacer las correcciones según la secuencia que recuerdan.

Toda esta adquisición de habilidades también enfrenta a los/as niños/as ante distintas dificultades y por tanto la **solución de problemas** se vuelve una habilidad importante a desarrollar durante la etapa preescolar.

Desde los 5 años, la resolución de problemas de los/as niños/as se basa en construir e integrar el conocimiento de las reglas que gobiernan cómo funcionan las cosas (Linder, 1990). A pesar de sus muchos avances, los/as niños/as preescolares pueden ser ilógicos/as, egocéntricos/as, y unidimensionales en su pensamiento aunque tienen una mayor habilidad para entender su realidad es por esto que se les puede manejar desde un punto de vista distinto.

Su familia puede explicarle la razón por la que algo no se puede hacer. Las pataletas representan la lucha contra la dura realidad y no una decisión de “¿lo hare?” o “¿no lo haré?”, que es la causa de las pataletas a los dos y tres años. Es un momento clave del desarrollo: a los cuatro años, el/la niño/a reacciona y rechaza lo que su capacidad cognoscitiva recién adquirida lo

obliga a aceptar acerca de sí mismo/a y de su mundo. También es un momento clave para los padres que se enfrentan a su nuevo papel. Desde ahora ya no tendrán que preocuparse sólo por satisfacer las necesidades del niño/a sino también por ayudarlo a aprender a renunciar a las cosas que desea y no puede obtener y más bien mostrarle la forma de solucionar lo que está enfrentando (Brazelton y Sparrow, 2002).

Un logro importante durante la etapa preescolar tiene que ver con las representaciones mentales que hacen los/as niños/as, ya que desde los 3 años comienzan a entender las diferentes funciones de un objeto y esto permite que su **juego** sea más imaginario.

A partir de los cuatro años los/as niños/as coordinan los roles y líneas de la historia aunque aún sin una planeación bien desarrollada; desde los cinco años ellos/as desarrollan juegos imaginarios más complejos elaborando un guion compartido, coordinando la selección de roles, y haciendo correcciones dentro de esos papeles que juegan, ahora tienen una conciencia que están actuando fuera de una idea imaginaria. Es por esto que a esta edad es muy importante el drama, el juego simbólico y la experimentación para hacer uso de esa gran facilidad para crear que tienen los/as niños/as (Cerdas et al., 2002; Copple y Bredekamp, 2009; Departamento de Educación de California, 2008; Linder, 1990).

En cuanto a las **habilidades pre-matemáticas** es importante considerar que no se está buscando que los/as niños/as en etapa preescolar desarrollen habilidades demasiado sofisticadas sino que más bien aprendan aquello que resulta base para el aprendizaje posterior de las matemáticas, y sobre todo hacerlo dentro de su contexto diario.

Los/as niños/as entre tres y cinco años van construyendo conceptos y estrategias matemáticas a través del juego libre, donde muestran intención por entender y explorar lo que significan (Epstein, 2007). Las habilidades a desarrollar implican un reconocimiento de números impresos, así como el conteo de objetos.

Finalmente, la **habilidad de entendimiento fonológico y lectura emergente** implica el demostrar habilidades fonológicas, asociar letras y sonidos para leer y escribir palabras, y leer palabras visualmente (Bricker, 2002). Estas habilidades serán las que permitirán a los/as niños/as aprender a escribir, pero es en la etapa preescolar donde se deben desarrollar sin presionarlos/as para que lleguen a una escritura por completo.

Desarrollo Socioemocional

Desde el nacimiento los/as niños/as se relacionan con las personas adultas que los/as rodean y van aprendiendo a través de ellos/as distintas habilidades socioemocionales que les permitirán desempeñarse de manera exitosa ante las situaciones que enfrentan en la vida cotidiana. Siendo esta área la base de este proyecto la siguiente información se centrará de manera general en las habilidades que la conforman dando espacio para que en el segundo capítulo se detallen.

Los niños y las niñas menores de tres años

Las habilidades de desarrollo socioemocional durante los primeros tres años de vida son la interacción con adultos familiares, la interacción con el medio ambiente, y la interacción con pares. Cabe mencionar que la forma en que los/as niños/as van interactuando con todo lo que les rodea (adulto/ass, medio y pares) dependerá también de las diferencias individuales que se hacen presentes desde el nacimiento, y que dan pauta a cómo se comportan o adaptan a su medio, esto es lo que se llama temperamento y donde se pueden encontrar niños/as que se distinguen por ser impulsivos, sensibles o tranquilos, este es un concepto que se explicará más detalladamente en el siguiente capítulo.

Durante los primeros tres años de vida las **personas adultas y familiares** son el principal referente de los/as niños/as, por lo cual la forma en que interactúan con ellas será esencial para su desarrollo y aprendizaje.

Los/as bebés estudian la cara de las personas adultas que los/as cuidan, escuchan su voz, se sienten cómodos/as en sus brazos y a medida que van interactuando construyen una base de conocimiento acerca de lo que son las personas y las cosas (Post y Hohmann, 2003).

A los seis meses reconocen a las personas constantes en su vida, como miembros de su familia o personas de algún centro infantil al que asisten, además responden de forma diferente a cada uno/a de ellos/as, eso también lleva a que se sobresalten ante desconocidos/as y muestren angustia de alguna manera cuando se alejan las personas significativas (Tovar et al., 2011).

Esta interacción con las personas adultas permite a los/as niños/as comenzar a aprender las bases de una interacción social, es decir la forma de iniciar, responder y mantener una conversación con los/as otros/as.

En cuanto a la **interacción con el medio ambiente**, implica que los/as niños/as logren satisfacer sus necesidades físicas observables en formas socialmente apropiadas, además de participar en rutinas sociales establecidas (Bricker, 2002).

Alrededor del año de edad los/as niños/as han logrado una gran independencia ya que sus avances en el área motriz les permite valerse por sí mismos/as para explorar su ambiente y hacer las cosas de manera autónoma viéndose como “niños/as grandes”.

Aproximadamente al año y medio los/as niños/as comienzan a utilizar sus grandes habilidades de comunicación para indicar sus deseos y refutar lo que ellos/as no quieren en el momento (Copple y Bredekamp, 2009).

Esta característica en ocasiones es interpretada por las familias de manera negativa ya que se comienza a ver que el/la niño/a “siempre quiere hacer lo que él/ella quiere”, esto refleja esta nueva habilidad que ha adquirido, ya puede expresar lo que desea y se lo quiere dar a conocer a las personas adultas.

En lo que se refieren a la **interacción con pares** después de los 12 meses los/as niños/as prefieren las interacciones con ellos/as, inicialmente centradas en un objeto que a ambos/as les interesan y posteriormente entre los 15 y 18 meses comienzan a surgir más respuestas simples entre ellos, como sonrisas o miradas, y es a partir de los 24 meses que los/as niños/as comienzan a tener una mayor interacción al observarse, señalarse o imitarse (Linder, 1990). Los/as niños/as encuentran a sus pares muy interesantes y por eso conforme crecen se van volviendo parte importante de sus relaciones y sus principales compañeros/as de juego.

Los pares toman diferentes roles, o comparten ideas para resolver problemas; buscan activamente a sus amigos/as, disfrutan imitar la conducta del otro/a y comprometerse en actividades de grupo. Con el tiempo, en pares o pequeños grupos, los/as amigos/as desarrollan sus propios rituales, juegos favoritos, y profundizan afectos y apegos (Copple y Bredekamp, 2009).

A los dos años y medio y a medida que se involucran más en su mundo social, también comienzan a surgir conflictos. El conflicto básico se centra en “qué es mío” y “qué es tuyo”;

reaccionan impulsivamente, aunque a partir de eso también comienzan a florecer sus sentimientos de empatía y a reconocer que las otras personas tienen sus propios pensamientos y sentimientos (Copple y Bredekamp, 2009).

Como parte de este crecimiento a partir de los dos años es cuando se encuentran muy presentes los berrinches, ya que es una etapa en que los/as niños/as empiezan a sentir la emoción de su independencia, pero al mismo tiempo se preguntan si su familia estará ahí, así que tienen sentimientos encontrados de independencia y deseo de protección. Además al comenzar a relacionarse más con los/as otros/as se dan cuenta que no siempre obtendrán lo que desean o no siempre tendrán la razón.

Cuando los/as niños/as cumplen tres años, es muy probable que la negatividad y batallas internas comiencen a desaparecer por lo cual se vuelven más tranquilos/as y colaboradores/as, empiezan a ser más conscientes de sus sentimientos de agresividad (Tovar et al., 2011; Brazelton, 1994).

Los niños y las niñas en etapa preescolar

En la etapa preescolar los/as niños/as se convierten en seres más sociales, hasta el momento las personas adultas significativas (familia, maestros) han sido su principal referente, pero ahora son otras personas adultas y sus pares, a través de quienes aprenden muchas de las habilidades que permiten el desarrollo no sólo en esta área sino también en otras.

Las habilidades que se desarrollan en la etapa preescolar son la interacción con otros/as, participación, conocimiento de sí mismo/a y de otros/as, e interacción con el ambiente.

En cuanto a la **interacción con otros/as** los/as niños/as desarrollan habilidades para involucrarse con otras personas adultas que no sean sus padres, tales como comprometerse en conversaciones simples, disfrutar de actividades compartidas, y cooperar con peticiones o instrucciones (Copple y Bredekamp, 2009; Departamento de Educación de California, 2008).

Pero quienes vienen a jugar un papel importante en la vida de los/as niños/as son sus pares, con quienes no sólo comparten características de la etapa de desarrollo, sino que además son sus principales compañeros/as de juego.

“Mi amigo” es una frase usada con orgullo por los/as niños/as de tres años; el hecho de formar lazos de amistad hace que ellos/as sean más autorregulados/as y que tengan un mejor

conocimiento de los pensamientos y sentimientos de otros/as (Brazelton y Sparrow, 2002; Copple y Bredekamp, 2009).

La **participación** implica que los/as niños/as inicien, completen, escuchen y participen en actividades, tanto en grupos pequeños como grupos grandes y es algo que se vuelve más rutinario en la etapa preescolar. Al tener ellos/as más habilidades para permanecer por periodos de tiempo más largos atendiendo determinada actividad, es posible que se les involucre en actividades grupales; además ellos/as mismos/as como parte de la interacción que logran con otras personas, comienzan a organizar sus propias actividades.

Los/as niños/as disfrutan más de actividades grupales, están comenzando a entender las expectativas sociales, las reglas de grupo y su aplicación. A los 5 años participan en actividades de grupo con la habilidad para anticipar rutinas familiares y contribuir a los proyectos compartidos más competentemente como miembros del grupo. El sentir que pertenecen y que son responsables unos/as de otros/as es un tema dominante y recurrente (Brazelton y Sparrow, 2002; Departamento de Educación de California, 2008). Todo esto también lleva a que los/as niños/as tengan un mayor **conocimiento de sí mismos/as y de otros/as**.

A los 5 años los/as niños/as tienen un mejor entendimiento de los pensamientos y sentimientos de la gente, así como los propios. La mayoría de los/as niños/as ahora son hábiles para describir o etiquetar sentimientos, identificar las emociones de otros/as, considerar por qué otros/as pueden sentirse de esa forma, y expresar su ira o angustia en formas más aceptables (Departamento de Educación de California, 2008; Copple y Bredekamp, 2009/123).

El hecho de los/as niños/as reconozcan los sentimientos de otras personas y de los suyos propios permite que también se vayan formando un concepto de sí mismos/as, comienzan a hacer auto descripciones acerca de lo que les gusta, lo que no les gusta, y además buscan compartirlo con las personas que los/as rodean. Una parte importante de estas auto descripciones también tiene que ver con lo que ellos/as se sienten capaces de lograr; es por eso que cuando obtienen una nueva habilidad la comparten con otros/as y buscan practicarla en todo momento.

Por otro lado, la **interacción con el ambiente** implica que los/as niños/as satisfagan sus necesidades físicas de formas socialmente aceptables, además de que aprendan a seguir reglas contextuales fuera de su salón de clases y de su casa (Bricker, 2002).

Finalmente es importante considerar que el llegar a los seis años se convierte en un momento clave de gran importancia, ya que el ingreso a la primaria es un gran adelanto en su adquisición de habilidades. En la primaria se están estableciendo amistades, habrá triángulos, en donde se excluye a uno/as de los/as integrantes. El hecho de pertenecer se ha convertido en algo importante y se enfatiza aún más por el conocimiento de que alguien está “fuera del grupo”. Por inconsistente que parezca, en esta misma época empieza a surgir el sentimiento de comprensión y ternura, junto con una actitud competitiva, egoísta. Sin embargo, los sentimientos de cariño y ternura pueden ser un motivo de vergüenza que obligue a los/as niños/as a escudarse bajo una actitud ruda y agresiva (Brazelton y Sparrow, 2002/363).

Aunque las distintas áreas de desarrollo resultan de gran importancia, una de las que ha comenzado a tomar mayor importancia y que tiene gran influencia en las otras áreas tiene que ver con el desarrollo socioemocional, aspecto que se abordara en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO DOS. EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE SEIS AÑOS

A lo largo de la historia se ha prestado gran atención al desarrollo intelectual de las personas, la forma en que logran mayores y mejores aprendizajes, pero con el paso del tiempo investigadores/as y profesionistas han identificado que no basta con tener ciertos conocimientos teóricos o ciertos aprendizajes, si no se cuenta con otras habilidades que resultan importantes al momento de enfrentar el mundo real. Por ejemplo, relacionarse con otros/as, comunicarse con ellos/as de forma adecuada, reconocer los distintos puntos de vista y aceptarlos sin actuar de manera impulsiva, entre otros. Todos estos elementos tienen que ver con el desarrollo socioemocional de las personas.

Distintos autores (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Copple y Bredekamp, 2009) mencionan que en el siglo XXI se ha reconocido que la inteligencia de tipo intelectual no es suficiente para alcanzar el éxito, incluso que las personas que lo logran son aquellas que conocían sus emociones, las manejaban de forma apropiada, cultivaban relaciones humanas, y se interesaban por los/as otros/as. Es decir, quienes tenían habilidades emocionales o sociales que les brindaban estabilidad emocional y mental; de hecho consideran que sentimientos como interés, placer y curiosidad motivan a los/as niños/as a explorar su mundo y de esta manera se favorece su desarrollo y aprendizaje.

Además siendo los primeros años de vida donde se produce la mayor parte del desarrollo del cerebro, una de las principales influencias que se debe tomar en cuenta tiene que ver con la calidad de las interacciones con el ambiente y la riqueza de estímulos proporcionados a los/as niños/as (Escobar, 2006; Copple y Bredekamp, 2009).

De esta manera todas aquellas cualidades del cerebro descritas en el capítulo uno, se ven afectadas de manera significativa por las interacciones positivas que tienen los/as niños/as con las personas que los/as rodean, y que a su vez proporcionan un ambiente emocional adecuado en el que ellos/as se desenvuelvan. El reconocimiento de estos hechos ha permitido que se comience a prestar atención al área socioemocional y a la forma en que influye en distintos aprendizajes.

El interés creciente por el desarrollo temprano de aspectos sociales y emocionales tiene que ver con el reconocimiento de que los/as niños/as pequeños/as están muy interesados/as en

los/as otros/as, además de identificar que hay diferencias tempranas en cuanto al conocimiento social y emocional (Departamento de Educación de California, 2008). Este hecho implica dejar de ver a los/as niños/as como seres totalmente egocéntricos/as quienes cuando crezcan aprenderán todo lo que implica pertenecer a un mundo social; sino por el contrario, entender que es a partir de los primeros años de vida que los/as niños/as desarrollan distintas habilidades socioemocionales que no solo los/as preparan para el futuro, sino que les permiten lograr mayores aprendizajes en el presente.

Se considera que el ambiente emocional de los/as niños/as motiva todos los aspectos de su desarrollo y aprendizaje; es decir, si existe un ambiente que promueva sentimientos de interés, placer y curiosidad, se les alienta a explorar el mundo y a resolver problemas. Por el contrario, un ambiente donde hay sentimientos fuertes de tristeza, miedo o angustia causa que ellos/as eviten ciertos tipos de situaciones de aprendizaje o relaciones (Copple y Bredekamp, 2009).

Al contar los/as niños/as con un ambiente socioemocional adecuado donde se sientan interesados/as y motivados/as a explorar y aprender, ellos/as podrán ir desarrollando todas esas habilidades que les permiten enfrentar los retos de su vida cotidiana. De acuerdo con la literatura (Copple y Bredekamp, 2009; Departamento de Educación de California, 2008; Wittmer, 2008) este desarrollo social y emocional positivo permite que los/as niños/as desarrollen aspectos como independencia, responsabilidad, autorregulación y cooperación, los cuales les permiten tener interacciones positivas con sus pares y con personas adultas, tanto durante los primeros años de vida como en años posteriores.

El reconocimiento de la influencia del desarrollo socioemocional ha llevado a que quienes trabajan con niños/as busquen distintas maneras de promover el desarrollo en esta área, aunque es ahí donde en ocasiones se encuentran dificultades, ya que a pesar de ser importante, es también un área complicada de trabajar.

Muchos/as trabajadores/as de cuidado infantil, maestros/as, enfermeras/as, trabajadores sociales, psicólogos/as, y otro personal que ofrece servicios a niños/as pequeños/as y a sus familias no están bien preparados/as para entender y dirigir las necesidades socioemocionales. Aunque se reconoce que a estos aspectos del desarrollo se les debe dar el mismo nivel de atención y planeación que se da a la lectoescritura o el conocimiento de conceptos matemáticos, la mayoría del personal está más preparado para planear intervenciones efectivas centradas en el

desarrollo motor, cognitivo y lingüístico, más que en el desarrollo socioemocional (Copple y Bredekamp, 2009; Squires y Bricker, 2006).

El hecho de que no exista esta preparación o no se busque realizar intervenciones directas tiene que ver con que el aspecto socioemocional muchas veces se ve implícito en lo demás. Es decir, se considera que no es necesario hacer actividades específicas sino que más bien se va aprendiendo a través de la convivencia diaria de los/as niños/as con otras personas, y aunque esa es una fuente de aprendizaje importante para ellos/as, no se debe perder de vista la intención con que se realiza, en este caso teniendo en mente promover el desarrollo socioemocional. Para poder promover esta área de manera adecuada un primer paso importante es aclarar a qué se refiere el término desarrollo socioemocional.

Definición del desarrollo socioemocional

Una de las dificultades que conlleva trabajar o analizar aspectos del área socioemocional implica poder definir el término y aquellas habilidades que se pueden considerar dentro de esta área.

Desde la perspectiva de Squires y Bricker (2006) las principales dificultades para definir el desarrollo socioemocional se centran en:

- a) Gran parte de la conducta emocional es interna por lo cual implica un gran desafío observarla y monitorearla.
- b) Existe una gran variedad de reacciones y respuestas sociales y emocionales, por lo que se hace difícil capturar este concepto bajo categorías consistentes.
- c) Separar la conducta emocional y social de otras áreas de desarrollo es una representación artificial de la conducta del niño/a. La conducta social y emocional no ocurren en vacío, sino son parte de un repertorio dinámico y complejo.
- d) Las conductas sociales y emocionales tienen fuertes lazos culturales y familiares, es decir, están determinadas por valores o estándares.

A pesar de estas dificultades los/as investigadores/as han intentado definir esta área dividiendo ambos aspectos, emocional y social, aunque eso puede ser considerado inadecuado puede ser una primera aproximación para entender a qué se refiere esta área de desarrollo.

Squires y Bricker (2006) definen competente emocionalmente como “la habilidad para efectivamente regular las emociones y lograr las metas propias; para ser competente emocionalmente, el/la niño/a debe haber desarrollado un rango de respuestas emocionales que puede manejar y modular para producir los resultados deseados y ajustarse satisfactoriamente a sí mismo/a y a su medio ambiente social” (p. 32).

En este caso la definición se centra en el ajuste entre las propias respuestas y metas del niño/a y las que le define el medio ambiente, aunque otros autores resaltan la importancia que pueda tener un evento para él/ella.

Witherington, Campos, y Hertenstein (2001) definen emoción como “el proceso por el cual un individuo intenta establecer, cambiar o mantener su relación con el medio ambiente sobre asuntos de importancia para la persona” (p. 429).

Esta definición está centrada en la importancia que tiene determinada situación para el/la niño/a, es decir que el proceso de emoción se da sobre situaciones del medio ambiente que tienen un valor para él/ella.

Se considera que esta perspectiva de Witherington y colaboradores enfatiza el concepto de significado relacional, es decir, la respuesta emocional se basa en el tipo de relación entre la persona y el significado atribuido al evento; es por esto que diferentes eventos pueden producir la misma emoción, o viceversa, el mismo evento produce distintas emociones entre personas. Desde este punto de vista las emociones son reacciones subjetivas; es decir las personas le asignan un significado, que ocurre en respuesta a un evento activador interno o externo (Squires y Bricker, 2006).

Estas distintas respuestas que pueden brindar los/as niños/as ante cierta situación dependen además de su propio temperamento, que se refiere a la forma en que expresan sus ideas y sentimientos o enfrentan los distintos retos y experiencias relacionadas con su etapa de desarrollo.

El temperamento no es algo que se pueda cambiar e influye en la relación de los/as niños/as con los/as otros/as, además de estar determinado por distintos factores como el nivel de

actividad, la tendencia a distraerse, la persistencia, enfrentarse a situaciones o evitarlas, la intensidad, la adaptabilidad, la regularidad y el ánimo. Desde los primeros meses de vida los/as niños/as muestran señales de su temperamento y conforme crecen se vuelven más evidentes. Los tipos de temperamento que se han identificado son flexible, cauteloso, y bravo.

El temperamento flexible se refiere a los/as niños/as que se adaptan fácilmente a las demandas del ambiente, tienen rutinas regulares como las de tomar siestas o de comer, y por lo general son alegres, con este tipo de niños/as resulta importante la observación para conocerlos/as y aprender a interpretar sus mensajes. Los/as niños/as cautelosos/as necesitan más tiempo para adaptarse, ante un reto nuevo suelen alejarse y observar lo que hacen otras personas, son “precavidos/as”; con ellos/as lo importante es darles su espacio, dejar que exploren y se acerquen a su paso, sin presionarlos/as u obligarlos/as. Los/as niños/as bravos/as tienden a reaccionar rápida e impulsivamente, suelen ser muy activos/as, sensibles ante los estímulos del ambiente, irregulares en cuanto a sus tiempos y en cierto modo considerados caprichosos/as (WestEd y Departamento de Educación de California, 2000; Tovar et al., 2011).

Lo importante de identificar el tipo de temperamento, es poder entender las diferencias entre los/as niños/as y responder a lo que cada uno/a necesita, sobre todo sin olvidar que no hay temperamentos buenos y malos, sino distintas formas de responder.

En el caso del aspecto social ha sido complicado encontrar una definición que incluya todo lo que se considera parte de dicha categoría, como interacciones sociales, regulación, entre otros, pero diversos autores han intentado definirlo.

Raver y Zigler (1997; citado en Squires y Bricker, 2006) definen la competencia social como una “serie de comportamientos que permiten un desarrollo y participación en interacciones positivas con pares, hermanos, padres y otros adultos” (p.32).

Wittmer, Doll y Strain (1996; citado en Squires y Bricker, 2006) mencionan “el desarrollo social está compuesto por las conductas y actitudes, y afectan integralmente las interacción con adultos y pares” (p. 32).

La característica de las definiciones del desarrollo social es que están centradas en aspectos de interacción con otras personas, es decir, hablar de desarrollo social es hablar de cómo se logran interacciones positivas con otros/as; en el caso de los/as niños/as con personas adultas y pares.

Como se había mencionado aunque estas definiciones, tanto del aspecto emocional como del aspecto social, permiten darnos un panorama del desarrollo socioemocional, resulta difícil y artificial separar ambos aspectos.

Cerdas et al. (2002) definen el área socioemocional como el “proceso mediante el cual el niño adquiere conductas y construye creencias, normas, actitudes y valores, propios del medio familiar y cultural en el que se desenvuelve, con el propósito de establecer relaciones armoniosas consigo mismo, con los demás y con el medio que le rodea” (p. 172).

Por otro lado, Squires y Bricker (2006) definen el aspecto socioemocional como las “reacciones y respuestas del niño/a que producen interacciones satisfactorias para el individuo y su mundo social, como la autoimagen y percepciones de otros/as, combinación y modulación de respuestas sociales y emocionales para eventos internos y externos” (p.10).

Epstein (2007) define la competencia emocional como “la competencia para entender, manejar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la propia vida en formas que permitan el manejo exitoso de las tareas de la vida tales como aprendizaje, formar relaciones, resolver los problemas diarios, y adaptarse a las complejas demandas del crecimiento y el desarrollo” (p. 69).

Se consideran entre los componentes del área socioemocional la autorregulación, el conocimiento y entendimiento social, las habilidades sociales, y la disposición social (Epstein, 2007), también se habla de las habilidades de calmarse a uno/a mismo/a cuando se está enojado/a, iniciar amistades, resolver conflictos respetuosamente, hacer elecciones éticas y seguras, y contribuir constructivamente a la comunidad (Gropper, Hinitz, Sprung y Froscho, 2011), y finalmente se habla de factores como la curiosidad, autocontrol, cooperación, comunicación e intencionalidad (Willis y Schiller, 2011).

Específicamente en México el área socioemocional también cobra importancia dentro de la planeación en niños/as a nivel preescolar, el Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP) lo llama campo de desarrollo personal y social y lo define como 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 las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social” (SEP,

2011 p. 74). Los aspectos que retoma el PEP son la identidad Personal y las Relaciones Interpersonales.

Las características que comparten estos autores en sus definiciones es que hablan de una interacción constante entre el/la niño/a, el medio ambiente que lo/a rodea, las personas adultas y sus pares, en dicha interacción hay una combinación de aspectos sociales y emocionales, así como un ajuste continuo entre lo que el/la niño/a hace y lo que el medio ambiente espera de él/ella. En esta interacción los aspectos sociales y emocionales que están presentes son variados.

A partir de esta diversidad de definiciones del desarrollo socioemocional resulta importante identificar aquellas habilidades en las cuales los/as niños/as menores de seis años necesitan un mayor apoyo.

Retos del desarrollo socioemocional en niños y niñas menores de seis años

En este proyecto hablamos de retos del desarrollo que son aquellas habilidades que resultan ser básicas e importantes para el desarrollo socioemocional de los/as niños/as menores de seis años, pero también son aspectos que se van construyendo y complejizando dentro de estos primeros años de vida. Hablamos de autoconocimiento, autonomía, socialización, solución de problemas y autorregulación, cada uno de los cuales está presente desde los primeros momentos del nacimiento.

Autoconcepto

En los primeros meses de vida los/as bebés van reconociendo cómo hay distintas personas a su alrededor, cómo ellos/as forman parte de un mundo social más grande y a lo largo de los siguientes años irán formando un concepto de sí mismos/as.

El construir su propia identidad implica la formación de un autoconcepto, es decir la idea que se van formando los/as niños/as sobre sí mismos/as; esto implica tanto características físicas, cualidades y limitaciones, así como el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo (SEP, 2011).

Los/as niño/as se van formando un concepto de “¿quién soy yo?” inicialmente a partir de aspectos físicos y posteriormente identificando qué pueden lograr y qué se les dificulta. Es así

que la forma en que afrontan distintos retos en la vida cotidiana también influye en este concepto de sí mismos/as, ya que pueden mostrarse orgullosos/as cuando logran hacer algo, o también mostrar descontento al no lograrlo.

En los primeros tres años de vida resultan importantes las relaciones amorosas que rodean a los/as niños/as ya que cuando ellos/as se sienten amados/as, mostrarán una mayor seguridad para explorar el mundo que los/as rodea. Pero al mismo tiempo se irán dando cuenta de cómo pueden iniciar y dirigir sus propias actividades (Poole, Miller, EdD y Booth, 2006). De esta manera los/as niños/as van reconociendo sus habilidades para hacer las cosas y cómo pueden participar en diversas actividades a partir de ellas, pero este mismo reconocimiento de lo que pueden ir logrando es lo que los/as lleva a querer hacerlo todo por sí mismos/as.

A los dos años los/as niños/as tienen sentimientos fuertes aunque su sentido de sí mismos/as aún es frágil por lo que necesitan afirmarse, así que protestan ante los límites y su frase predilecta es “Yo lo hago, no tú” (Poole et al., 2006). En esta etapa los/as niños/as están aprendiendo con más claridad cómo funciona el mundo que los/as rodea y cómo ellos/as pueden intervenir en él, están buscando poner en práctica todo lo que ya saben hacer y por eso cuando las personas adultas se lo quieren impedir, se niegan rotundamente.

Entre los tres y cuatro años los/as niños/as tienen la habilidad para verse a sí mismos/as como individuos/as separados/as y únicos/as, comienzan a hacer descripciones de ellos/as mismos/as en términos de atributos físicos, nombre, edad, género, posesiones y habilidades. Finalmente entre los cinco y seis años se da la transición del “yo” al “nosotros/as”, con lo cual están más conscientes de las necesidades e intereses del grupo (Poole et al., 2006).

Todo este proceso a través del cual los/as niños/as se forman un concepto de sí mismos/as se va dando a través de las experiencias diarias que tengan con sus pares y personas adultas, ya que a través de la interacción con ellos/as comenzarán a sentirse seguros/as o inseguros/as, las personas adultas les permiten ir conociendo quiénes son y que forman parte de un grupo social.

De hecho, se considera que los/as niños/as menores de seis años desarrollan un sentido inicial de sí mismos/as a través de las relaciones agradables y responsivas con las personas adultas que los/as rodean. El/la niño/a aprende en su interacción con adultos/as significativos en su vida, y pone en práctica las conductas y actitudes que aprendió en sus relaciones con pares (Wittmer, 2008).

En este sentido es importante considerar que cuando nos relacionamos con niños/as menores de seis años ellos/as están aprendiendo distintos aspectos de sí mismos/as, de su cultura y costumbres, de sus gustos y disgustos, pero para hacerlo no sólo necesitan que las personas adultas se acerquen a ellos/as, sino que lo hagan con una intencionalidad. En este caso que se tenga en mente el autoconcepto y de qué manera cada actividad, plática o situación que se viva con los/as niños/as está promoviendo que enfrenten dicho reto, como menciona el Departamento de Educación de California (2008) “la conciencia de sí mismo/a es un importante componente del éxito escolar temprano porque la autoconfianza de los/as niños/as pequeños/as forma sus intereses, motivación, y persistencia en el trabajo académico, y en su éxito en el salón de clases recíprocamente influye en su sentido de orgullo y logro” (p. 21).

En los primeros tres años de vida los/as niños/as comienzan a formarse un autoconcepto de sí mismos/as a través de las rutinas diarias, donde las personas adultas les muestran cómo funciona el mundo que los/as rodea, y principalmente cómo ellos/as pueden ir cuidando de sí mismos/as, en este caso a través de rutinas de lavado de manos, ir al baño, entre otras. En lo que respecta a la etapa preescolar formarse un autoconcepto implica que los/as niños/as den a conocer a los/as otros todo lo que piensan de sí mismos/as, y las personas adultas los pueden ayudar reconociendo sus fortalezas, necesidades y guiándolos/as para que identifiquen qué lugar ocupan dentro del mundo que los/as rodea. Este apoyo por parte de las personas adultas implica una constante comunicación entre las que se encuentran cercanas a los/as niños/as, ya sean educadoras, profesionales de la educación y familias.

Este autoconcepto que se va formando en los/as niños/as a lo largo del tiempo se ve influido en gran parte por lo que ellos/as van reconociendo que pueden hacer por sí mismos/as, lo que se relaciona con otro reto de desarrollo socioemocional: la autonomía.

Autonomía

Los/as niños/as menores de seis años están aprendiendo cómo funciona el mundo que los/as rodea, van aprendiendo para qué sirven las cosas, cómo interactuar con personas, y este aprendizaje les permite ir logrando una mayor autonomía.

De acuerdo con Burk (1998) “las acciones autónomas son aquellas que han sido elegidas libremente, que son de buena gana autorreguladas, y aquellas por las cuales uno acepta toda la responsabilidad” (p. 75)

La autonomía en niños/as menores de seis años implica que ellos/as elijan y lleven a cabo ciertas acciones por sí mismos/as, pero además al intentar definirla se ha buscado identificar la característica principal de los actos autónomos encontrando que “es la motivación tras la acción y no la acción por sí misma lo que determina si es o no autónomo” (Burk, 1998 p.75).

De esta manera con niños/as pequeños/as se intenta promover que ellos/as elijan que actividad desean hacer y la hagan, es decir, que tengan realmente el deseo y la convicción de hacer algo sin presión de ningún tipo.

Cuando son recién nacidos los/as niños/as dependen en gran parte de las personas adultas, para alimentarse, para moverse en un espacio, y en general para tener cobijo y sustento. El gran cambio que se da en la vida de los/as niños/as es cuando empiezan a moverse, ya que pueden desplazarse por un espacio determinado sin necesidad de que las personas adultas lo hagan por ellos/as, permite que comiencen a descubrir lo que implica la autonomía.

Es por medio de acciones con objetos e interacción con las personas adultas que empiezan gradualmente a comprender que existen como un ser individual e independiente, primero a partir de una autoconciencia física y posteriormente surge el sentido de sí mismo/a como un actor o actriz e iniciador/a independiente, diciendo las frases “yo puedo hacerlo”, y más adelante “¡puedo hacerlo yo mismo/a!” (Post y Hohmann, 2003).

Durante los primeros tres años de vida los/as niños/as se encuentran descubriendo todo aquello que pueden lograr por sí mismos/as, por ejemplo moverse por un espacio o alimentarse sin apoyo de alguna otra persona, aunque también es una etapa en que apenas están afinando todas esas habilidades, por lo cual habrá momentos en que necesitaran de las personas adultas; durante estos primeros tres años será el desarrollo motor y de lenguaje el que les permitirá lograr una mayor autonomía. Posteriormente cuando llegan a la etapa preescolar la autonomía se verá reflejada sobre todo en sus relaciones con pares y en el juego, como menciona Post y Hohmann (2003) “son capaces de desarrollar un sentido de sí mismo a medida que se involucren en las experiencias clave: expresar iniciativa, distinguir el yo de otros, resolver problemas que surgen durante la exploración y el juego, hacer las cosas por sí mismos” (p. 32).

Para lograr esta autonomía los/as niños/as necesitan el apoyo de las personas adultas, por un lado para que sean su guía y modelo al realizar ciertas cosas, pero por otro lado, también permitiendo y dando oportunidad de que ellos/as exploren, experimenten y pongan en práctica sus habilidades.

Las personas adultas deben buscar ser sensibles a las necesidades de los/as niños/as y responder en forma sincronizada con sus señales, deben convertirse en guía y aprendizaje de cómo reflexionar sobre las situaciones y considerar factores relevantes para tomar decisiones, pero sobre todo cuando las personas adultas forman relaciones de apego seguro y dan oportunidad a los/as niños/as de tomar decisiones, permiten que ellos/as construyan un sentido de elección personal promoviendo el desarrollo de la autonomía (Burk, 1998).

Finalmente es importante reconocer la importancia que tiene esta habilidad de tal manera que “quiénes se perciben a sí mismos como autónomos en su trabajo escolar, reciben mejores grados y reportes siendo más persistentes, con un alto grado de participación y curiosidad. La autonomía promueve un amor al aprendizaje y autodisciplina” (Burk, 1998 p. 78).

Socialización

El proceso de socialización resulta importante desde los primeros años ya que se ha identificado que a través de las primeras relaciones seguras que tienen los/as niños/as, van desarrollando formas positivas de hacerlo en el futuro.

De acuerdo con Riley, San Juan, Klinkner y Ramminger (2008) “la tendencia de un niño/a para comprometerse con otros socialmente y para buscar atención o aprobación es llamada sociabilidad (p. 38).

Epstein (2007) habla de socialización como el “conocimiento social y entendimiento de normas sociales y costumbres (p.69).

De esta manera podemos hablar de sociabilidad como la habilidad a través de la cual el/la niño/a adquiere entendimiento de normas sociales y costumbres que le permiten relacionarse con otros/as de manera favorable, esto incluye las personas adultas y sus pares.

Por un lado, con las personas adultas las relaciones responsivas son necesarias para muchas áreas clave de desarrollo de los/as niños/as incluyendo la empatía y cooperación, autorregulación, y socialización cultural, lenguaje y comunicación, relaciones con sus pares y

formación de identidad. El/la niño/a que desde temprana edad experimenta una relación de apego segura con las personas adultas tiene más éxito llevándose bien con otros/as, es más empático/a y hace amigos/as más fácilmente (Copple y Bredekamp, 2009; Riley et al. 2008).

En el caso del trato con pares, el aprenderse a llevar bien con ellos/as es una de las más importantes tareas porque estas relaciones predicen el éxito posterior en el crecimiento intelectual, autoestima, salud mental y rendimiento escolar (Riley et al. 2008; Singer y De Haan, 2008).

Las relaciones con personas adultas y pares inician desde edades tempranas y se manifiestan de diversas maneras, aunque el rol que juegan se va modificando, ya que en los primeros años las personas adultas son el principal referente de los/as niños/as pero al ir creciendo son sus pares quienes se vuelven más importantes.

El/la bebé recién nacido prefiere las voces humanas a otros sonidos, además de ser dependiente de las personas adultas para sobrevivir. Conforme crecen los/as niños/as siguen mostrando preferencia por situaciones sociales, por lo que dentro de los primeros tres meses comienzan a sonreír y toser buscando obtener la atención de las personas adultas (Riley et al. 2008).

Los/as niños/as se comienzan a relacionar con las personas que los/as rodean aunque sea en unos inicios desde un punto de vista más dependiente, pero a partir de estas relaciones iniciales ellos/as van aprendiendo cómo actúan los seres humanos, cómo se comportan y se relacionan unos/as con otros/as.

Conforme crecen y a través de los cuidados de su familia y otras personas adultas, los/as niños/as aprenden distintos aspectos de las relaciones sociales al involucrarse en ciertas experiencias, tales como establecer apego con el/la adulto/a que lo/a cuida, construir relaciones con otras personas adultas o con los/as compañeros/as (Post y Hohmann, 2003).

Aunque las relaciones con las personas adultas son parte importante del desarrollo de la sociabilidad de los/as niños/as, el papel clave lo tienen sus pares, ya que se consideran que son la principal fuente de aprendizaje para ellos/as, siendo más significativos porque se realizan desde un nivel distinto. Esta mayor interacción con pares lleva al cambio mencionado por Epstein (2007) “los/as niños/as deben ser capaces de dar un poco de individualidad, se da la transición del “yo” al “nosotros” (p. 69).

De forma física, emocional, social e intelectual los pares están en un nivel de igualdad por lo cual ofrecen un tipo de experiencia de aprendizaje diferente de la relación con personas adultas. Por un lado, las personas adultas usualmente representan una autoridad y los/as niños/as ven las actividades más como obligaciones. En cambio, las interacciones de pares permiten a los/as niños/as practicar y refinar lo que ellos/as han aprendido con las personas adultas, los pares enseñan a los/as niños/as a mostrar ciertas conductas porque quieren y no porque se los digan (Riley et al. 2008).

Es esta característica la que lleva a considerar que el aprendizaje de habilidades pro-sociales sea más viable con los pares y es través de ellos/as que los/as niños/as aprenden aspectos como compartir o la empatía.

La conducta pro-social es la conducta voluntaria motivada por la preocupación hacia otros/as más que buscando una recompensa personal. Estas conductas son tales como ayudar, mostrar calidez y afecto, compartir espacio, personas y objetos, cooperar, mostrar empatía y comprensión de los/as otros/as (Riley et al. 2008; Wittmer, 2008).

El aprendizaje de estas conductas pro-sociales permite que los/as niños/as se relacionen de manera distinta y les brindan herramientas para que en la edad adulta muestren mayores habilidades sociales. Estas conductas se aprenden de una mejor manera entre pares, pero más específicamente en relaciones de amistad y actividades de juego.

En una amistad existe reciprocidad, hay un genuino afecto por el/la otro/a e interés por pasar más tiempo juntos/as, desde pequeños/as los/as niños/as tienen compañeros/as de juego preferidos y desde los 3 años se muestran claras preferencias que indican una amistad. Se considera que dentro de una amistad quien tiene mayores habilidades sociales puede ayudar al otro/a con pocas habilidades, es por eso que las interacciones entre amigos/as son oportunidades para aprender y aumentar las habilidades sociales (Riley et al. 2008; Wittmer, 2008).

Whaley and Rubenstein (1994; citado en Wittmer 2008) identifican seis dimensiones que están presentes en la amistad de los/as niños/as: *ayudar*, donde un/a niño/a ayuda a otro/a durante una actividad o cuando ha sido lastimado/a o está triste; *intimidación*, expresada de manera no verbal a través de excluir a otro/a de sus actividades o permaneciendo en contacto físico cercano; *lealtad*, cuando el/la niño/a apoya a su amigo/a en la presencia de otro/a niño/a; *compartir*,

dando algo que les pertenece a un/a amigo/a; *semejanza*, imitando a otro/a, de esta forma van creando “semejanzas”; *rituales*, desarrollan juegos con sus amigos/as, juegan sólo con ellos/as.

En la amistad están presentes distintos elementos a través de los cuales los/as niños/as se van relacionando entre ellos/as y es con estos/as amigos/as significativos/as con quienes aprenden a desarrollar conductas positivas para relacionarse con la gente. El tiempo que comparten los pares con sus amigos/as y con quienes no lo son gira principalmente a través del juego.

Los/as niños/as se involucran en distintos tipos de juegos de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentran; los identificados por distintos autores (Riley et al. 2008; Wittmer, 2008; Singer y De Haan, 2008) son:

- ✓ Juego individual (nacimiento a 6 meses). El/la niño/a juega solo/as con su propio cuerpo o con objetos.
- ✓ Juego Paralelo (6 a 12 meses). Los/as niños/as desarrollan actividades similares con sus pares pero sin contacto visual o conductas sociales.
- ✓ Juego Paralelo Consciente (6 a 12 meses). Los/as niños/as se comprometen en actividades similares que sus pares pero haciendo contacto visual.
- ✓ Juego Social Simple (12 a 18 meses). Los/as niños/as realizan actividades iguales o similares mientras hablan, sonríen y ofrecen juguetes.
- ✓ Juego Complementario Recíproco (18-24 meses). Los/as niños/as muestran cambio de roles en un juego social.
- ✓ Juego de Simulación Social Cooperativo (2 a 3 años). Los/as niños/as representan roles en un juego de simulación aunque sin ninguna planeación o negociación acerca de los roles o el desarrollo del juego.
- ✓ Juego de Simulación Complejo (3 a 4 años). Los/as niños/as realizan juego de simulación más planeado donde nombran y asignan roles, además de proponer un guion del juego, que puede ser cambiado por ellos/as mismos/as.

A través de estos distintos tipos de juego los/as niños/as van aprendiendo y desarrollando distintas habilidades para relacionarse positivamente con los/as otros/as, pero también son situaciones que implican retos, tal como menciona la SEP (2011) “cuando las niñas y los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen,

busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y del lenguaje (p. 21)

Solución de Problemas

Una habilidad que los/as niños/as menores de seis años ponen en práctica en sus relaciones con otros/as es la solución de problemas, y se vuelve una herramienta que influye en distintas situaciones en años posteriores.

Los principales conflictos que enfrenta un/a niño/a tienen que ver con que lo/a dejen en paz; compartir un juguete o aceptar que alguien juegue con algo con lo que antes él/ella ha jugado; la insistencia de querer participar en algo; y conflictos relacionados con ideas sobre el juego (Singer y De Haan, 2008).

A través de estos conflictos los/as niños/as van aprendiendo habilidades que les permiten relacionarse con los/as otros/as de distinta manera.

Durante la resolución de un conflicto los/as niños/as aprenden a identificar un problema, así como sus posibles causas y soluciones, además de entender la perspectiva y sentimientos de otras personas, facilita el desarrollo de la empatía, la simpatía y la comprensión emocional (Singer y De Haan, 2008; Caycedo, Gutiérrez, Ascencio, y Delgado, 2005). A largo plazo se considera que el aprendizaje de las habilidades de solución de problemas ayuda a optimizar habilidades para controlar el estrés, manejar situaciones interpersonales, experimentar mejor ajuste social, mejorar académicamente y mostrar cambios positivos en su comportamiento, facilita la discriminación y comprensión de las demandas relacionadas con situaciones sociales, y aumentan el nivel de autocontrol sobre el comportamiento (Caycedo et al., 2005).

La forma en que los/as niños/as van aprendiendo a solucionar sus problemas varía ampliamente, durante los primeros años cuando no tienen dichas habilidades pueden mostrar más respuestas consideradas “agresivas,” y conforme van creciendo y llegando a la etapa preescolar desarrollan respuestas más asertivas.

Los/as niños/as intentan hacer valer sus razones de distinta manera durante un conflicto. Las ***respuestas de mando o coercitivas***, donde el/la niño/a intenta imponer su deseo sobre el/la otro/a o conseguir que haga lo que él/ella quiere; de pequeños/as lo hacen más de un modo muy

negativo (por ejemplo quitar un juguete, pegar, poner cara de enojado/a) y otras consideradas menos (expresar lo que quiere o lo que no, dar argumentos o explicaciones, decirle al otro/a lo que tiene que hacer). Los/as niños/as también pueden responder con *sondeo*, que es el intento por descubrir qué hace o qué quiere el/la otro/a niño, ya sea buscando contacto visual, dando vueltas alrededor del niño/a o preguntando. También los/as niños/as pueden mostrar *tranquilidad o conciliación*, donde ellos/as hacen algo para llegar a un término medio o encontrar una solución en conjunto, aquí se incluye el alejarse, ofrecer un juguete, tomar turnos, ser afectuosos/as, hacer bromas o convertirlo en un juego. Y finalmente los/as niños/as pueden *ceder o perder* donde admiten la derrota o aceptan el papel de perdedor/a, por lo cual abandonan, se dan por perdidos/as o muestran acuerdo (Singer y De Haan, 2008).

Estas distintas formas de solucionar un problema dependerán de la etapa de desarrollo en que se encuentre el/la niño/a, de las oportunidades que haya tenido de aprenderlas y ponerlas en práctica, pero también se encuentra relacionado con la habilidad que tenga para regular sus emociones y conducta, que es otro de los retos del desarrollo socioemocional.

Autorregulación

En los primeros años de vida una de las habilidades que resulta importante que los/as niños/as desarrollen pero que también es un reto para ellos/as por la variedad de aspectos que necesitan dominar es la autorregulación.

La autorregulación es el proceso de adaptarse a las distintas experiencias, sentimientos y medio ambiente a través del manejo de acciones, emociones y procesos de pensamiento. De esta manera, la autorregulación permite que los/as niños/as se concentren en una tarea, se centren en la información de otra persona, y expresen y manejen sus emociones en formas positivas controlando sus impulsos (Riley et al. 2008; Shonkoff y Phillips, 2000; Willis y Schiller, 2011; Wittmer y Petersen, 2006).

El hablar de autorregulación implica abarcar distintos tipos de ésta, aunque para este proyecto nos centraremos más en lo que tiene que ver con autorregulación emocional, es importante explicar a que se refieren los otros.

La *autorregulación conductual* es la habilidad para inhibir acciones, implica tanto la habilidad para no hacer algo y la habilidad para controlar la velocidad con que se realice, para

lograr este tipo de autorregulación los/as niños/as primero aprenden a realizar la acción y posteriormente a manejarla de estos distintos modos. La *autorregulación cognitiva* hace referencia a la habilidad para planear e implica dos aspectos principales, la resolución de problemas reflexiva y la gratificación retardada. La resolución de problemas reflexiva implica que los/as niños/as desarrollen un sentido del futuro y por tanto toman más tiempo para tomar decisiones, ya no lo hacen sólo por impulso, y quienes se toman más tiempo para pensar a través de una tarea o problema tienden a tener pocos errores, esta habilidad comienza a aparecer a los cinco años de edad. La gratificación retardada es la habilidad para retrasar la gratificación inmediata, rechazando una ganancia a corto plazo por lograr un objetivo a largo plazo, esta habilidad surge alrededor de los tres años y medio (Riley et al. 2008).

El otro tipo de autorregulación y en el cual me centraré detalladamente ya que resulta importante en el desarrollo socioemocional de los/as niños/as menores de seis años es la autorregulación emocional, además de que se convierte en un desafío no sólo para los/as niños/as sino también para las personas adultas que los/as rodean.

La *autorregulación emocional* es la habilidad para manejar las reacciones emocionales, esto implica aprender a interpretarlas, expresarlas, organizarlas y darles un significado dentro de un ambiente social específico con normas y costumbres determinadas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; SEP, 2011).

Al hablar de autorregulación emocional suele pensarse en que los/as niños/as mantengan más presentes las emociones positivas, y dejando de lado aquellas consideradas “negativas”; pero el proceso de autorregulación no implica desaparecer unas emociones consideradas “malas” sino más bien que los/as niños/as puedan reconocer todos los tipos de emociones que tienen, y la forma adecuada de expresarlas, que entiendan que no tiene nada de malo estar enojado/a siempre y cuando no se exprese a través de conductas que dañen a otros/as. Es por esto que al hablar de autorregulación emocional es importante por un lado identificar o nombrar la emoción y por otro lado expresarla de acuerdo al contexto en que se encuentra el/la niño/a.

Nombrar una emoción permite a los/as niños/as reconocer el sentimiento, aprender de la experiencia y por tanto tomar un mayor control de su expresión, como menciona Riley et al. (2008) “cuando los/as niños/as pueden usar palabras para expresarse a sí mismos/as, ellos/as tienen menos necesidad de actuar sus sentimientos” (p. 86).

Witherington et al. (2001) mencionan que la regulación emocional es un proceso complejo que no puede ser entendido sin hablar del significado que tiene para la persona y el contexto social donde se desarrolla, por lo cual al hablar de regulación emocional se deben identificar las metas que tiene el/la niño/a, así como el contexto en el que se desarrollan las emociones para poder entenderlas.

De esta manera cuando se habla de autorregulación emocional es importante retomar en qué contexto se muestra determinada emoción, de tal manera que puede ser considerada positiva o negativa y a partir de eso los/as niños/as deben ir aprendiendo dónde y cuándo se puede expresar, y la forma en que se debe hacer de acuerdo al contexto en que se encuentran.

Los tipos de autorregulación que se presentan no son específicos de una edad sino son habilidades que se van desarrollando desde el nacimiento y a lo largo de los años, siendo los primeros seis años de vida la base de su construcción.

Cuando son bebés pueden sentirse abrumados/as por sus emociones, por lo cual necesitan ayuda de las personas adultas para regularse a sí mismos/as, no solo en este aspecto sino también en cosas como la temperatura. De hecho, durante los primeros meses los reflejos son una ayuda para que los/as niños/as comiencen a regular sus funciones físicas, tales como su latido del corazón, la respiración, el succionar o el tragar (Elliot y González-Mena, 2011; Riley et al. 2008).

Conforme van creciendo los/as niños/as van aprendiendo no sólo a regular sus procesos fisiológicos y su conducta, sino también van aprendiendo a planear sus acciones con un objetivo en específico y a manejar sus emociones.

Antes de los tres años los/as niños/as aprenden a utilizar distintas estrategias para autorregularse, por ejemplo el sustituir una meta o se hablan a sí mismos/as para calmarse (Riley et al. 2008).

En preescolar, este componente está caracterizado por el crecimiento de la habilidad de los/as niños/as para centrarse y organizar sus acciones, mayor previsión y menos impulsividad, y aumenta la conciencia de una habilidad para seguir reglas, rituales, y procedimientos comunes. Un aspecto relacionado con este desarrollo sobre los años preescolares es la auto-conciencia, el entendimiento que existen como individuos/as, separados/as de las otras personas, con pensamientos y sentimientos privados (Epstein, 2007).

Es así como la autorregulación resulta un proceso complejo por el cual atraviesan los/as niños/as menores de seis años, implica el desarrollo de muchas habilidades, pero al mismo tiempo les brinda grandes oportunidades de aprendizaje. Las evidencias de la investigación confirman la importancia de esta área (Copple y Bredekamp, 2009; Elliot y González-Mena, 2011; Figueroa, 2008; Willis y Schiller, 2011) indicando que la autorregulación en los/as niños/as predice su desempeño en áreas como resolución de problemas, planeación, atención centrada, destrezas sociales, interacción con pares y personas adultas, seguimiento de reglas, entendimiento, manejo y expresión de sentimientos de sí mismo/a y de los otros/as.

Las personas adultas pueden promover la autorregulación en los/as niños/as a través de dos herramientas principales: modelando autocontrol y hablando acerca del tema. Willis y Schiller (2011) mencionan que el modelar autocontrol implica permanecer calmado/a, describir qué hacen las propias personas adultas para permanecer en control y compartir sus emociones con el/la niño/a. Por otro lado el hablar de autocontrol implica discutir formas para manejar las emociones fuertes, ya sea haciendo referencia a ejemplos concretos e incluso haciendo uso de cuentos o libros que tengan temas relacionados con autocontrol. Es importante cuando un/a niño/a pierda el control ayudarlo/as a entender sus emociones y sugerir actividades calmadas y estrategias para usar en ese momento y en el futuro.

Una investigación realizada por Figueroa (2008) cuyo objetivo era describir las estrategias que utilizan los/as niños/as en etapa preescolar, así como las educadoras, para autorregular sus emociones dentro del contexto escolar, encontró que las estrategias utilizadas por los/as niños/as son:

- a) Niños/as como recurso de otros/as niños/as. La amistad promueve en los/as niños/as el deseo de pertenecer y de ser aceptado/a. A través de la socialización, los/as niños/as aprenden a negociar, resolver diferencias, considerar la perspectiva de otros/as, compartir y responder en forma justa. Además, en este proceso de socialización, los/as niños/as aprenden a regular sus emociones así como su nivel de atención.
- b) Estrategias cognoscitivas. Implica el retirarse de la situación y observar a otros/as; buscar y escoger otras opciones de juego o realizar una actividad diferente.
- c) Estrategia de lenguaje. En esta estrategia el/la niño/a realiza una actividad determinada mientras verbaliza lo que hace o los sentimientos que evoca, pide ayuda antes que la

frustración llegue a niveles no manejables, o verbaliza con otros/as cuando están realizando algo que les disgusta o que no es de su agrado.

- d) Estrategias sensoriales. Incluyen chuparse el dedo en momentos de estrés, asumir una postura en flexión del cuerpo, el uso de movimientos amplios del cuerpo, morder o succionar un pedacito de tela de su camisa, colocar ambas manos en la mesa mientras ejercen presión en la misma, jugar con su propio cabello o con el de otro/a niño/a, y mecerse mientras esperan sentados/as.

En el caso de las educadoras, las estrategias que utilizan para promover la autorregulación de las emociones en los/as niños/as incluyen: el uso de contacto físico y verbal para ayudarlos/as entender sus emociones; uso de recordatorios verbales que ayuden a los/as niño/as a entender que hay reglas establecidas; el reconocimiento verbal por haber realizado una tarea.

Debido a su importancia y complejidad la autorregulación es un proceso donde se necesita un gran apoyo por parte de las personas adultas que rodean a los/as niños/as, no es algo que ellos/as puedan aprender por sí mismos/as, al contrario, nuevamente es a través de las relaciones que entabla el/la niño/a que va aprendiendo a autorregularse.

A lo largo de este capítulo se ha mencionado que estos distintos retos que enfrenta el/la niño/a resultan difíciles para él/ella, por lo cual el papel que juegan las personas adultas resulta de gran importancia, siendo éste el aspecto que se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO TRES. VINCULACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y EL HOGAR

Los/as niños/as enfrentan distintos retos y cambios durante los primeros seis años de vida, al hablar acerca de cómo ellos/as aprenden habilidades, reconocen su ambiente, o se relacionan con otros/as, surge como un aspecto importante la relación con las personas adultas, siendo quienes los/as apoyan, guían y acompañan durante estos primeros seis años de vida.

Inicialmente los/as niños/as necesitan relacionarse con personas adultas para sobrevivir, ya que ellos/as los/as alimentan y protegen, además de que son quienes los/as ayudan a aprender brindándoles guía y asistencia para explorar el entorno (Copple y Bredekamp, 2009; Wittmer, 2008; Wittmer y Petersen, 2006).

Es importante mencionar que no sólo se debe buscar una interacción constante entre las personas adultas y los/as niños/as, lo cual suele ocurrir incluso de manera inconsciente, sino se debe buscar crear relaciones positivas entre ellos/as. Es decir, en las cuales las personas adultas sean responsivas ante las necesidades de los/as niños/as y que ellos/as se vean afirmados/as y acompañados/as, son este tipo de relaciones las que tienen una influencia más positiva.

Las relaciones respetuosas y responsivas entre personas adultas y niños/as permiten fomentar en ellos/as un sentido de seguridad, auto valor, auto confianza, y motivación para aprender. Los/as niños/as que forman relaciones afirmativas con las personas adultas obtienen el valor que necesitan para explorar el mundo (Post y Hohmann, 2003; Wittmer y Petersen, 2006).

Tomando en cuenta los beneficios que brinda el tener una relación positiva entre las personas adultas y los/as niños/as es importante identificar aquellas personas que se vuelven significativas para ellos/as a partir de los distintos ambientes en los que se desenvuelven y los/as rodean.

Influencias en el desarrollo de los niños y las niñas

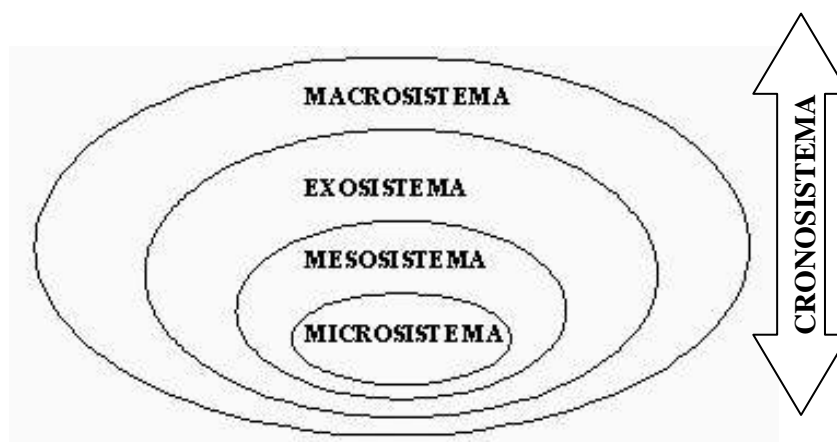
Modelo Bioecológico: Bronfenbrenner

Desde el nacimiento los/as niños/as se encuentran inmersos en un mundo social conformado por distintas personas, ambientes y características; es así, que ellos/as existen

dentro de un grupo de complejas relaciones que los/as influyen, tal y como menciona Copple y Bredekamp (2009) “el desarrollo y aprendizaje ocurren en y son influenciados por múltiples contextos sociales y culturales” (p. 13).

Para entender dichos contextos y la forma en que se relacionan retomaremos el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987) en el cual el desarrollo es definido como “la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (p. 29).

Desde esta perspectiva se habla de un ambiente ecológico: son un conjunto de sistemas que se relacionan y afectan entre sí. Este modelo se representa con una serie de círculos concéntricos alrededor de él/la niño/a que representan los sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema, como muestra la siguiente figura:



En el nivel más interno se encuentra el **microsistema**, que hace referencia a las actividades, roles y relaciones que el/la niño/a experimenta en un entorno determinado y de manera directa, es decir cara a cara, esto incluye familia, amigos/as y maestros/as (Bronfenbrenner, 1987; Wittmer y Petersen, 2006)

En este primer sistema es donde el/la niño/a lleva a cabo una diversidad de aprendizajes y relaciones significativas para él/ella, ya que son las personas adultas con quienes pasa la mayor parte del tiempo, y que además le resultan significativas e importantes en su vida. Estas son relaciones bidireccionales, es decir, así como este sistema afecta a los/as niños/as en sus interacciones diarias, también ellos/as afectan al sistema.

El segundo sistema es nombrado **mesosistema** y hace referencias a las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa directamente, es decir, son las relaciones entre los microsistemas, por ejemplo la forma en que se relaciona la escuela con el hogar influye en el/la niño/a (Bronfenbrenner, 1987; Wittmer y Petersen, 2006).

De esta manera el conjunto de relaciones que rodean a los/as niños/as y que los/as afectan de manera significativa se va ampliando y se va formando una gran red de relaciones y de asociaciones entre ellas.

El tercer sistema es llamado **exosistema** y hace referencia a los entornos que no incluyen a los/as niños/as como participantes activos/as pero que los/as afectan de manera indirecta (Bronfenbrenner, 1987; Wittmer y Petersen, 2006). Un gran ejemplo de este sistema es el lugar de trabajo de mamá y/o papá, ya que dependiendo de las políticas que ahí tengan acerca del cuidado de niños/as o flexibilidad de horario, variará la relación que puedan tener con su hijo/a.

El cuarto sistema es el **macrosistema** que hace referencia al conjunto de valores, creencias, leyes o sistema cultural que permean todos los otros sistemas (Bronfenbrenner, 1987; Wittmer y Petersen, 2006). Éste es un aspecto importante a analizar ya que dentro de una misma sociedad los otros sistemas mencionados pueden parecer totalmente similares pero hay grandes diferencias que los caracterizan; es por esto que al trabajar con una gran diversidad cultural se debe tomar en cuenta en qué tipo de sociedad o grupo se desenvuelve.

Finalmente, el **cronosistema** señala el elemento del tiempo y cómo afecta a los/as niños/as, esto puede incluir eventos externos como el nacimiento de un/a hermano/a, o internos que hacen referencia al crecimiento o maduración del niño/a (Wittmer y Petersen, 2006).

La característica de este modelo es que aunque muestra diferencias entre cada uno de los sistemas, busca en todo momento subrayar que los/as niños/as se ven influenciados/as por cada uno y que a su vez entre ellos interactúan y se influyen. Este modelo considera que el desarrollo de los/as niños/as se ve influenciado principalmente por aquellos sistemas directos, es decir microsistema y mesosistema.

En el caso del microsistema es importante considerar que en el mundo actual en gran parte de las familias tanto mamá como papá trabajan, por lo cual es cada vez mayor el número de niños/as que son llevados/as a centros de cuidado infantil; son la familia y la escuela los

ambientes directos en los que se desenvuelven, y a su vez la relación entre estos (mesosistema) influye en el desarrollo de los/as niños/as.

Es por esto que desde el modelo ecológico se ve la interacción entre casa y escuela como muy importante en el desarrollo de los/as niños/as, buscando construir puentes entre ambos (Keyser, 2006; Wittmer y Petersen, 2006).

Modelo basado en las relaciones

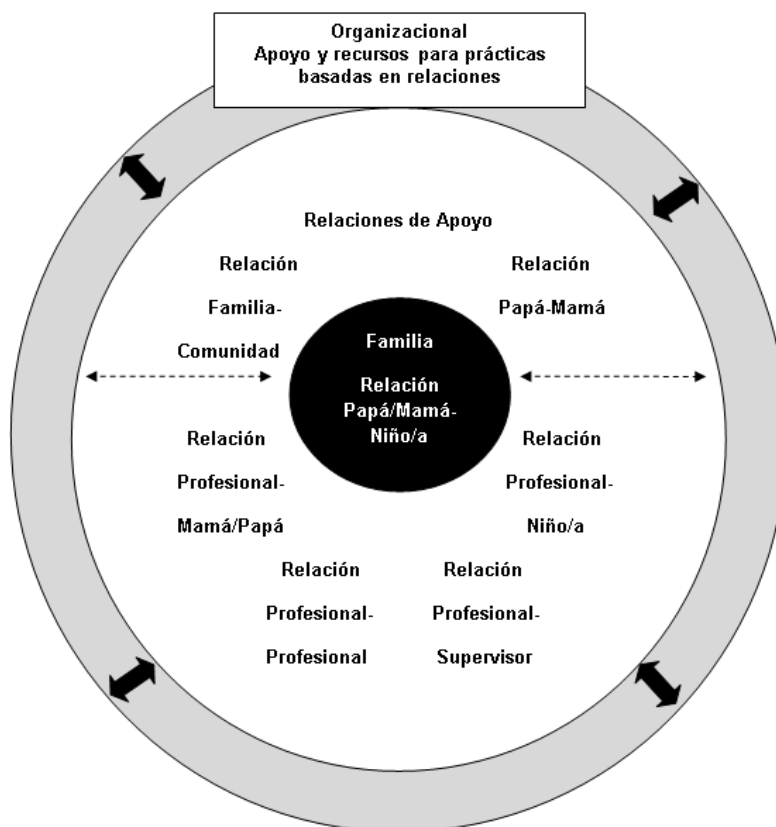
Los/as niños/as se encuentran inmersos/as en distintos ambientes y con distintos tipos de personas, quienes a su vez se relacionan entre sí e influyen de manera significativa en ellos/as, y es en esto que basa su propuesta el modelo basado en las relaciones.

Un modelo basado en las relaciones reconoce que las relaciones constructivas y de cuidado son fundamentales para la experiencia humana, específicamente en el caso de los/as niños/as las relaciones con su familia y otros cuidadores principales es crítica para su desarrollo (Edelman, 2004; Wittmer y Petersen, 2006). De hecho las relaciones que rodean a los/as niños/as influyen en la forma en que ellos/as aprenden a comunicarse, a expresar cuidado, a resolver problemas, o a trabajar juntos (Keyser, 2006).

Desde el momento del nacimiento los/as niños/as entablan una primer relación con su familia directa, quienes se convierten en sus cuidadores/as principales, pero conforme van creciendo ellos/as se ven involucrados/as e influenciados/as en distintos tipos de relaciones.

Los/as niños/as existen dentro de una red de relaciones: mamá-niño/a, papá-niño/a, mamá-papá, mamá-abuela, papá-vecino/a, mamá-empleador/a y muchas otras que están influenciadas por el/la niño/a y que a su vez influyen en su bienestar (Wittmer y Petersen, 2006). Además resulta importante reconocer que cada una de estas relaciones se encuentra inmersa e influenciada por aspectos como los valores o creencias de cada uno/a. De esta manera, el campo de relaciones e influencias en los/as niños/as se amplía de manera significativa.

Las relaciones ocurren en muchos niveles y cada una tiene su importancia; al mismo tiempo que cada relación afecta a los/as otros/as, de tal manera que estas relaciones interrelacionadas crean una red de apoyo para los/as niños/as, sus familias y aquéllos/as que los/as apoyan (Edelman, 2004). El modelo basado en las relaciones se ejemplifica en la siguiente figura:



En el primer círculo se identifica la relación principal entre **familia-niño/a**, a través de la cual los/as niños/as comienzan a aprender cómo funciona el mundo, además de que la familia brinda un sentido de seguridad e identidad que será fundamental para las otras relaciones.

Desde un modelo de intervención basada en las relaciones se busca usar estrategias que apoyen a las familias. De esta manera, para apoyar el desarrollo de los/as niños/as la intervención debe centrarse en apoyar la competencia de la familia y su confianza, para incrementar el aprendizaje del niño/a y la forma en que participan en su vida diaria (Edelman, 2004).

El segundo círculo hace referencia a aquellas relaciones de apoyo que rodean a la familia y a los/as niños/as, tales pueden ser familia-comunidad, familia-familia, profesional-niño/a, profesional-familia, profesional-profesional y supervisor/a-profesional. Dentro de estas relaciones la que es considerada de gran importancia para promover el desarrollo y lograr objetivos de intervención tiene que ver con el/la **profesional-familia**.

Construir relaciones con la familia ayuda a los/as profesionales a lograr sus objetivos y se considera un predictor potencial para el éxito de la intervención, sobre todo dado que interactúan en distintos procesos como el primer contacto, evaluaciones, planeaciones de servicios o planes de acción. En esta relación los/as profesionales no se deben centrar en lo que hacen con la familia sino en cómo lo hacen, para compartir conocimiento, perspectivas y recursos de manera efectiva deben hacerlo dentro de un contexto de confianza (Edelman, 2004).

Además de reconocer la existencia e importancia de estas relaciones, este modelo predice que la calidad de las relaciones de una diada afecta las relaciones en otra diada (Wittmer y Petersen, 2006). Desde esta perspectiva la forma en que se dé la relación mamá-papá afecta la relación mamá-hijo/a, pero de gran importancia es reconocer que las diadas que involucran a los/as cuidadores/as principales repercuten en la relación que tiene cada uno/a con el/la niño/a.

Desde el modelo basado en las relaciones se debe incluir a todas las personas adultas significativas en la vida del niño/a, no sólo los miembros de la familia, por ejemplo las relaciones papá/mamá-niño/a y maestro/a-niño/a (Keyser, 2006, Wittmer y Petersen, 2006).

Además, los/as niños/as juegan un rol en el modelo basado en las relaciones ya que ellos/as también influyen en la relación que tienen con su familia, nacen con características únicas, atributos y capacidades que tienen un efecto sobre cómo las personas adultas interactúan y se relacionan con ellos/as (Wittmer y Petersen, 2006).

Promoviendo la vinculación hogar-escuela

Beneficios y desventajas en la relación hogar-escuela

Tomando en cuenta que el hogar y la escuela son los ambientes principales donde se desenvuelven los/as niños/as menores de seis años, resulta importante la relación que exista entre ambos, específicamente entre la familia más directa (mamá/papá) y el/la maestro/a del niño/a.

La relación escuela-hogar beneficia tanto a la familia, como a los/as maestros/as y los/as niños/as. En el caso de **los/as niños/as** se da una consistencia en la forma en que las personas adultas los/as guían y se relacionan con ellos/as, los/as hace sentir más seguros/as el ver que las personas que los/as cuidan comparten confianza y respeto. Esta relación además permite que

los/as niños/as sean más competentes social y emocionalmente, tienen un mejor rendimiento académico, participan en más actividades extracurriculares, y presentan menos problemas de comportamiento. Un beneficio importante tiene que ver con el desarrollo de la identidad, ya que la colaboración entre familias y maestros/as permite que los/as niños/as se identifiquen como parte de una familia pero también teniendo un lugar en el grupo dentro de la escuela (Brazelton y Sparrow, 2002; Copple y Bredekamp, 2009; Kersey y Masterson, 2009; Singer y De Haan, 2008).

Todos estos beneficios permiten crear un medio ambiente emocional propicio para que los/as niños/as aprendan, ya que se sienten seguros/as tanto en la escuela como en casa, pero también permiten que las personas adultas, en este caso el/la maestro/a y la familia, sean un modelo para sus relaciones posteriores. Si los/as niños/as observan una relación cordial, de respeto y confianza en las personas adultas significativas para ellos/as, sabrán de qué manera crear relaciones positivas con sus pares u otras personas adultas, tanto en el presente como a futuro, como menciona Keyser (2006) “al observar las relaciones de los/as adultos/as los/as niños/as ven qué esperar en sus propias relaciones” (p. 5).

Por otro lado, en el caso de las personas adultas involucradas, es decir los/as maestros/as y la familia, se da entre ellos/as un intercambio constante de información que permite un mayor conocimiento de los/as niños/as, así como una continuidad entre ambos espacios, ya que tanto la familia como los/as maestros/as van aprendiendo qué funciona con cada niño/a, qué ha logrado y qué necesita.

En el caso de **las familias**, el hecho de estar en interacción constante con la escuela les permite aprender mucho más sobre la crianza de su hijo/a ya que adoptan las actividades y formas de interacción que llevan a cabo en su centro de cuidado infantil. Los principales beneficios para las familias son: a) a través de la interacción con maestros/as, la familia tiene acceso a información acerca del desarrollo de el/la niño/a, así como de estrategias de enseñanza; b) las familias reciben reconocimiento por el trabajo que ellos/as hacen con su hijo/a; c) la familia puede compartir alegrías, logros, esfuerzos y necesidades con los/as maestros/as; d) la familia pueda dejar a su hijo/a con un sentimiento de confianza y seguridad (Keyser, 2006; Riley et al. 2008).

Por otro lado, en el caso de los/as **maestros/as** los principales beneficios que obtienen al tener una mayor interacción con las familias son: a) esta interacción proporciona oportunidades para que las familias reconozcan y aprecien su trabajo; b) al tener un mayor conocimiento de los/as niños/as los/as maestros/as pueden entenderlos/as mejor y desarrollar un programa y curriculum adecuado a sus necesidades; c) ayuda a los/as maestros/as a sentirse más efectivos/as y confiados/as; d) incrementa la confianza de los/as niños/as en ellos/as así como la comunicación con las familias; e) las familias pueden proporcionar recursos cruciales para los programas a través de sus ideas, experiencia, materiales, energía voluntaria, y conexiones de comunidad (Keyser, 2006).

Como se muestra, los beneficios para las familias, maestros/as y niños/as son muy amplios, sobre todo porque tanto en la escuela como en el hogar se posee una riqueza de información acerca de los/as niños/as, conocen sus gustos, logros y al compartirlos se pueden ver más como un recurso importante de información, y logran atender las necesidades de cada uno/a de una mejor manera.

La importancia que tiene esta vinculación es subrayada por la SEP (2011) en el Programa de Educación Preescolar dentro de sus bases para el trabajo: “la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niñas y niños. Los efectos formativos de la educación preescolar sobre el desarrollo de las niñas y los niños serán más sólidos en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen y complementen el trabajo que la educadora realiza con ellos (p. 26).

A pesar de esto en ocasiones resulta difícil lograr crear este vínculo ya que tanto las familias como los/as maestros/as tienen barreras acerca de qué esperar de dicha relación y cómo promoverla.

Algunas familias no consideran que tengan un lugar en la escuela o aunque quisieran tener una relación más cercana con los/as maestros/as no están seguros/as de cómo hacerlo; las familias pueden estar pasando por momentos estresantes relacionados con el trabajo, dinero, tiempo, entre otros, sobre todo tomando en cuenta que en la actualidad en la mayoría de las familias tanto madre como padre tienen que salir a trabajar, lo que también los llevan a tener cierto sentimiento de culpa por estar alejado de sus hijos/as o no tener tiempo suficiente para

ellos/as; además, la familia puede estar influida por sus propias experiencias en la escuela, por lo que se pueden sentir intimidados/as o menos hábiles para compartir sus ideas (Keyser, 2006).

Por otro lado, los/as maestros/as pueden sentirse con falta de confianza o experiencia trabajando con personas adultas, y esto los lleva a no estar seguros/as de cómo comenzar; o por el contrario se pueden sentir como las personas que tienen todo el conocimiento y comprensión acerca de los/as niños/as y ver a la familia como si ella careciera de tal conocimiento. Pero también pueden ser aspectos más técnicos como falta de tiempo o cobertura para comunicarse con todas las familias, o barreras de comunicación, desde diferencias de lenguaje hasta falta de habilidades (Copple y Bredekamp, 2009; Keyser, 2006).

De la misma manera que las familias, los/as maestros/as se pueden sentir intimidados/as por ellos/as, ya que pueden tener una personalidad demandante, o simplemente se pueden sentir juzgados/as o avergonzados/as por la familia (Kersey y Masterson, 2009).

Tomando en cuenta esto es que se debe buscar en los distintos centros de cuidado infantil el crear relaciones recíprocas entre el hogar y la escuela, basadas principalmente en la comunicación y respeto; uno de los modelos que toma en cuenta esto es la educación centrada en las familias.

Modelo basado en las familias

La vinculación escuela-hogar es llamada por algunos autores “asociación” ya que se busca crear una relación entre ambos espacios donde se valore el conocimiento y contribución de cada uno. Como menciona Keyser (2006) “en una asociación la gente está interesada en entender la perspectiva de la otra persona, comprometerse en comunicación de dos vías, consultar con el otro sobre decisiones importantes, y respetar y trabajar a través de las diferencias de opinión” (p. 4).

Debido a la importancia que tiene el trabajo entre familias y maestros se han desarrollado distintas prácticas y estándares para dirigir dicho trabajo, algunas de ellas han sido propuestas por Copple y Bredekamp (2009) quienes consideran que para crear relaciones recíprocas con las familias de niños/as menores de seis años se deben llevar a cabo las siguientes prácticas:

- ✓ Comunicación diaria con las familias de una forma cálida, honesta y respetuosa para construir un conocimiento mutuo y de confianza.

- ✓ Escuchar cuidadosamente las metas, prioridades y preferencias de las familias.
- ✓ Colaborar entre maestros/as y familias en la toma de decisiones acerca del desarrollo de los/as niños/as y los problemas que puedan surgir.
- ✓ Los/as maestros/as son respetuosos/as de la cultura y preferencias de la familia.
- ✓ Los/as maestros/as hacen sentir bienvenidas a las familias, y les brindan oportunidades para participar en diversas actividades en la institución.

Por otro lado el “National Parent and Teachers Association” (PTA) elaboró estándares de involucramiento de las familias conocidos como “Family-School Partnership Standards” basados en evidencias de investigación de que la asociación escuela-hogar es la base del éxito escolar. Los estándares son: 1) bienvenidas todas las familias dentro de la comunidad escolar; 2) comunicarse efectivamente; 3) apoyar el éxito de los/as estudiantes; 4) hablar a favor de todos/as los/as niños/as; 5) compartir el poder; 6) colaborar con la comunidad (PTA 2008, citado en Daniel, 2009).

Tomando en cuenta esta información se puede considerar que para promover el vínculo con las familias los/as maestros/as deben trabajar un modelo basado en las familias donde se trabaje con base en cinco áreas principales: reconocimiento de las familias, comunicación de dos vías, compartir toma de decisiones, reconocer la diversidad y crear redes de apoyo.

Reconocimiento de las familias

El trabajo con niños/as menores de seis años implica una gran responsabilidad en el sentido de que es una etapa llena de aprendizajes y retos por enfrentar, por lo cual también es un reto para las familias y maestros/as cuidarlos/as y guiarlos/as, aunque a veces se olvida la importancia que tienen ellos/as; es así que al crear una relación de asociación con las familias se debe reconocer la importancia de su papel.

Tanto las familias como los/as maestros/as brindan visiones, esperanzas, conocimientos y recursos, por lo tanto una asociación maestro/as-familia es efectiva cuando ambos/as se sienten competentes, confiados/as, y respetados/as (Keyser, 2006).

Para lograr esta afirmación hacia los padres, lo primero es crear un ambiente emocional adecuado, en el cual exista confianza y tranquilidad para las familias, sobre todo que ellas se sientan bienvenidas en la escuela y no como personas ajenas a la institución.

Desde el primer contacto con las familias, se les da una bienvenida genuina, los/as maestros se deben acercar de una manera amigable, respetuosa y sin juzgarlos/as, tomándose el tiempo necesario para conocerse mutuamente. Un buen recibimiento y la disposición para escuchar y conversar, promoverá que las familias se sientan parte del centro (Post y Hohmann, 2003).

El hecho de que las familias se sientan parte del centro también implica que afirmen e identifiquen la importancia que tiene su papel en el desarrollo de los/as niños/as, ya que en ocasiones no se logra la vinculación porque ellas consideran que no tienen algo que aportar a esta asociación, es aquí donde se debe lograr algo que los autores llaman “empoderar”.

Empoderar no significa que mamá/papá tienen el poder sobre otros/as, en vez de eso se refiere a su propio crecimiento del sentido de confianza y efectividad en su trabajo como papá y/o mamá (Keyser, 2006).

Para lograr este empoderamiento se debe reconocer la información que las familias tienen acerca de los/as niños/as, ya que ellas conocen desde la historia familiar, las creencias de su familia, el temperamento de su hijo/a, características de él/ella, gustos, entre otras cosas. En este sentido Keyser (2006) identifica estrategias en específico para empoderar a las familias:

- Apoyar a las familias para identificar y usar exitosamente sus habilidades y capacidades.
- Ayudar a las familias para que hagan sus propias elecciones, apoyando dichas decisiones.
- Evitar juicios de las familias
- Dar crédito a las familias por los resultados exitosos.

Finalmente, una parte importante de reconocer y de acercarse a las familias implica hacerlo desde un punto de vista positivo, es decir, basarse en sus fortalezas más que hacerlo en sus acciones negativas.

Este enfoque significa reconocer que todas las familias tienen fortalezas, y que es en ellas en las que los/as maestros/as deben centrarse, observándolas y compartiéndolas, recordando en todo momento que en ambos espacios, escuela y hogar, se tiene la misma meta: proporcionar el mejor cuidado y la mejor educación posible al niño/a (Riley et al. 2008; Post y Hohmann, 2003).

Durante este proceso de reconocer el papel que tiene la familia y lograr empoderarla, resulta importante que también los/as maestros/as identifiquen el papel que juegan ellos/as en el desarrollo de los/as niños/as. Esto implica reconocer que cuentan con información acerca de desarrollo y estrategias de aprendizaje, que conocen el desempeño del niño/a dentro de la escuela, y que su papel es el de guiar a los/as niños/as apoyándose de la familia, sin competir con ella. De esta manera se va logrando lo que mencionan Post y Hohmann (2003) “cada adulto, padre o educador, aportan lo que son y lo que saben al desarrollo siempre continuo de la educación y el cuidado del niño” (p. 226).

Comunicación de dos vías

A partir de que la familia y los/as maestros/as logran reconocer el papel que cada uno/a juega en la vida de los/as niños/as, también se identifican los recursos y conocimientos que tienen, es así como se puede comenzar con otro componente importante en la creación de una asociación entre la escuela y el hogar que implica la comunicación de dos vías.

Mantener una comunicación frecuente y positiva de dos vías apoya la asociación proporcionando información esencial para ambos espacios (Copple y Bredekamp, 2009; Keyser, 2006/9). Es decir, en este tipo de comunicación, tanto la familia como los/as maestros/as aportan información que beneficia el desarrollo de los/as niños/as, y que permite que las familias aprendan de los/as maestros/as y viceversa.

Además de ser una comunicación de dos vías, también debe ser una comunicación caracterizada por compartir información actual y significativa y por ser abierta, de tal manera que la familia y los/as maestros/as se sientan en la libertad y confianza de compartir información, ideas, opiniones y sugerencias.

La familia y el/la maestro/a pueden compartir información relacionada con salud, patrones de dormir y comer, así como sus intereses y logros, de esta manera comparten con el/la otro/a su conocimiento acerca de particularidades y entendimiento del desarrollo y aprendizaje del niño/a (Copple y Bredekamp, 2009).

Una parte importante de compartir esta información actual tiene que ver con lo que el maestro/a recopila durante el día, ya que al estar en contacto con el/la niño/a en distintas actividades puede hacer uso de sus habilidades de observación y registro para recopilar datos que

puede compartir a la familia; además de esta manera muestra a la familia cómo el/la niño/a también es importante para él/ella.

Al tener una gran cantidad de historias y observaciones de los/as niños/as que compartir con la familia, éstas se pueden imaginar y participar indirectamente en la vida de su hijo/a dentro de la escuela. Al mismo tiempo, sólo la familia sabe lo que sus hijos/as hacen y sienten desde el momento en que salen del centro hasta cuando regresan al día siguiente, el lunes siguiente, o después de las vacaciones (Post y Hohmann, 2003).

Por otro lado, para lograr una comunicación abierta durante los intercambios con la familia los/as maestros/as deben hacer un esfuerzo por nivelar, de modo que sus emociones, su postura física, su expresión facial y el tono de su voz estén acordes con lo que le está. Además al ser comunicadores/as abiertos/as y entendiendo la importancia del rol que juega la familia, los/as maestros/as deben intentar no “enseñar y corregir” sino desde un papel de humildad, deben plantear sus ideas de manera amable y razonable, dar oportunidad a la familia de expresarse y escuchar lo que les dicen; sobre todo hay que recordar que ellos/as conocen a su hijo/a más que cualquier persona (Post y Hohmann, 2003).

El hecho de que las familias y los/as maestros/as tengan este tipo de comunicación permite tener un mayor conocimiento de las características de cada niño/a, pero además permite facilitar la solución de dificultades que podrían surgir, y llegar a acuerdos.

Compartir toma de decisiones

Las familias y maestros/as comparten un mismo objetivo que tiene que ver con el bienestar y desarrollo del niño/a, aunque en ocasiones durante ese proceso pueden surgir dificultades o retos que enfrentar, ante los cuales resulta necesario tomar determinada decisión; pero el hacerlo puede ser difícil ya que por un lado la familia es la responsable directa del niño/a y es quien tiene mayor peso, lo cual a veces resulta difícil de entender para los/as maestros/as, ya que son ellos/as quienes tienen el conocimiento acerca del desarrollo infantil. Es por esto que para crear una asociación entre la escuela y el hogar se debe llegar a lo que los autores llaman “compartir la toma de decisiones”.

Compartir la toma de decisiones no significa que las familias o los/as maestros/as son sólo responsables por las decisiones, sino más bien que las familias están facultadas para ser

socios significativos con los/as maestros/as y programas, y tomar las mejores decisiones de cuidado y educación para sus hijos/as; mientras que los/as maestros/as están posicionados/as para ayudar a facilitar el conocimiento de las familias acerca de la importancia de su rol (Keyser, 2006).

Es así que tanto la familia como los/as maestros/as tienen responsabilidades sobre las decisiones que se toman respecto al niño/a, pero lo que implica compartir significa que por un lado los/as maestros/as respeten las decisiones y preferencias de las familias, al mismo tiempo que informan de lo que implican dichas decisiones y el papel que juegan en la vida del niño/a. Por otro lado, la familia debe tomar decisiones acerca del cuidado y atención del niño/a pero también deben ser responsables de escuchar las opiniones de los/as maestros/as.

Los/as maestros/as reconocen las elecciones de las familias y objetivos para el/la niño/a y responden con sensibilidad y respeto hacia esas preferencias y preocupaciones, pero sin declinar la responsabilidad que tienen para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as a través de las prácticas apropiadas para el desarrollo (Copple y Bredekamp, 2009).

Es por esto que resulta importante hacer uso de las otras estrategias mencionadas, como reconocer el papel de las familias y tener una comunicación de dos vías, ya que todo eso permitirá crear un ambiente de confianza adecuado para que los/as maestros/as puedan dar sugerencias con base en lo que ellos/as consideran apropiado, sin llegar a hacer sentir mal a la familia y más bien llegando a acuerdos mutuos.

El tipo de decisiones que toman en conjunto las familias y los/as maestros/as van dirigidas al aprendizaje y desarrollo óptimo de los/as niños/as, aunque algunas suelen darse en intercambios de manera cotidiana; como por ejemplo, determinar la hora de dar de comer o de la siesta. Hay otros tipos de decisiones en las cuales resulta necesario una reunión más formal para poder dar a conocer las propuestas y llegar a acuerdos.

Estas decisiones pueden ir dirigidas a cuándo iniciar el aprendizaje del baño en la escuela, o para ayudar a los/as niños/as en un proceso de separación; en el currículo y políticas de desarrollo, para el desarrollo de programas parentales, para la recaudación de fondos y la extensión a la comunidad (Keyser, 2006).

Al buscar compartir la toma de decisiones también se pueden dar desacuerdos entre la familia y los/as maestros/as ya que al final cada uno/a tiene un punto de vista distinto. En estos

casos es importante hacer uso de un enfoque de resultados donde se escuchen los puntos de vista de ambos/as y se busque un acuerdo en beneficio de los/as niños/as.

Reconocer la diversidad

Dentro de las instituciones educativas los/as niños/as suelen ser conformados/as en grupos de acuerdo a las características que comparten, en este caso la edad, y también en ocasiones se les suele formar para alguna actividad en grupos de tal manera que trabajen en conjunto. Al hacer este tipo de actividades y en general al planear lo que ocurre dentro de una salón de clases, no se debe olvidar que cada niño/a es único/a, que posee características específicas y sobre todo, que proviene de una familia que tiene ciertas características y costumbres; así como esto no se debe olvidar al trabajar con los/as niños/as de manera cotidiana, tampoco se debe olvidar al buscar crear una asociación con las familias.

Para construir relaciones sólidas los/as maestros/as necesitan observar y aprender de las experiencias, cultura, y creencias de la familia (Copple y Bredekamp, 2009).

La comunicación con las familias permitirá ir identificando las visiones y opiniones que tienen acerca de distintos aspectos relacionados con el desarrollo del niño/a. En ocasiones las creencias que puedan tener son muy diferentes a las de los/as maestros/as, por lo cual se debe recordar lo que se ha mencionado referente a no juzgar a las familias, sino más bien reconocer y respetar esa diversidad.

Reconocer la diversidad involucra aprender acerca de cada niño/a y su familia, respetar la diversidad significa ser capaz de honrar formas de ser y hacer cosas que son diferentes de las propias, aún prácticas que pueden sentirse como malas cuando se tiene el primer contacto con ellas (Keyser, 2006).

Es importante al reconocer la diversidad de las familias, darse la oportunidad de conocer las características de cada una de ellas, ya que una primer impresión puede llevarnos a pensar que eso que hace la familia está mal, sin antes conocer por qué lo hacen o de qué manera se puede respetar, al mismo tiempo que se promueve el desarrollo de los/as niños/as.

Crear redes de apoyo

Finalmente, es importante como estrategia para promover la asociación hogar-escuela que, a través de la implementación de las estrategias que se han venido planteando, se logre la confianza y respeto entre ambos espacios de tal manera que no se vean de manera indiferente, sino que por el contrario, sean recursos de apoyo uno del otro, y en este caso se pueda ir ampliando ese apoyo para llegar a formar las llamadas redes de apoyo.

Una red es un sistema de conexiones y relaciones en un grupo de gente que proporciona ayuda, información, y apoyo para cada uno/as de sus miembros. En el caso del cuidado de niños/as la red puede incluir a la familia, maestros/as, personal de la escuela y comunidad que los/as rodea (Keyser, 2006).

Al convertirse en una red de apoyo la carga o responsabilidad no se centra en una sola persona sino más bien todos/as pueden ser el recurso de otra, y se puede ir creando un sentido de comunidad y gratificación entre ellos/as. Como menciona Keyser (2006) “les ofrecen a todos los participantes la oportunidad de ser un recurso para otros, ser un contribuyente significativo para la comunidad, y descubrir el regalo de la reciprocidad” (p. 21).

Para crear estas redes de apoyo resulta importante como primer paso identificar quiénes pueden formar parte de ella y de qué manera cada uno/a puede aportar algo. Una de las primeras redes que se comienza a formar es entre la escuela y el hogar, incluyendo al personal de la escuela, los/as maestros/as y miembros de la familia, quienes como se ha mencionado pueden compartir información y estrategias que beneficien el desarrollo de los/as niños/as. Aunado a esta primera red, los/as maestros/as pueden ayudar a las familias a identificar qué otras personas forman parte de su red de apoyo.

Los/as maestros/as pueden ofrecer referencias, información y asistencia para conectar a las familias con otros recursos que forman parte de la comunidad, tales como agencias, grupos, recursos, actividades, negocios, que proporcionan educación y apoyo a las familias (Keyser, 2006).

Las familias van formando muchas redes formales e informales de manera cotidiana, aunque en ocasiones sin que lo tengan claro, es por eso que los/as maestros/as deben ayudarlas a identificar con qué recursos ya cuentan para determinadas necesidades, pero también a identificar nuevos.

Estrategias para promover el vínculo hogar-escuela

El trabajo dentro de las áreas explicadas hasta el momento permite favorecer una asociación entre la escuela y la casa, tomándolas en cuenta es como se pueden ir desarrollando estrategias más en específico para implementar en el centro educativo.

Las estrategias utilizadas varían de acuerdo a la finalidad que tenga cada una, por lo cual existen estrategias para establecer comunicación, compartir información y promover la participación. Las estrategias para **establecer comunicación** incluyen acciones que promuevan el contacto personal mediante encuentros formales o informales, tales como encuentros espontáneos, entrevistas o visitas domiciliarias (Nashiki et al., 2011).

Este tipo de estrategias implican establecer y mantener una relación con las familias por lo cual deben ser vistas no como una oportunidad de comunicarse con ellas para decir algo “malo” que pueda estar pasando con el/la niño/a, sino en general utilizar los encuentros, entrevistas o visitas para entablar una conversación con el otro/a, en este caso las familias. Algunos autores (Post y Hohmann, 2003; Kersey y Masterson, 2009) presentan actividades para implementar en las instituciones educativas relacionadas con este tipo de estrategia:

- Relatar algunas observaciones del niño/a en cada una de sus interacciones con la familia. Compartir observaciones cuando el padre o la madre deje o recoja al niño/a en el centro para iniciar una conversación con ellos/as.
- Compartir con la familia a través de tarjetas, fotografías o relatos, acciones positivas y/o logros realizados por el/la niño/a durante el día.

Las estrategias dirigidas a **compartir información** tienen como finalidad brindar información de distintos aspectos que a su vez pueden ser utilizados como oportunidades para establecer los primeros contactos con las familias, éstos pueden ser materiales impresos (trípticos, hojas de información básica, boletines), tableros de anuncios o reuniones con familias (Nashiki et al., 2011). A diferencia de la primer estrategia, en este caso se busca compartir información específica de los/as niños/as con las familias, en muchas ocasiones para guiarlos acerca de la etapa de desarrollo que ellos/as están enfrentando. Los autores (Post y Hohmann, 2003; Kersey y Masterson, 2009) mencionan entre las actividades posibles a realizar:

- Hacer uso de medios de comunicación diversos variados, como el teléfono o el e-mail para compartir información con las familias.

- Elaborar diarios que se llevan a casa y los regresan con todo lo que hace el niño/a, día a día. Tanto la familia como los/as maestros/as registran observaciones breves con regularidad en este diario.
- Tener un boletín con las principales actividades de la escuela, tips para la familia, e información acerca del curriculum de la clase.

Otro tipo de estrategia implica promover la **participación de las familias** en las actividades dentro del salón de clases, en la toma de decisiones acerca de eventos escolares, o para organizar determinadas festividades (Nashiki et al., 2011). Este punto resulta importante retomarlo ya que en muchas ocasiones los/as maestros/as ven la presencia de la familia dentro de la escuela como innecesaria o incluso invasiva, o en algunas ocasiones no saben de qué manera involucrar a las familias en actividades dentro del salón de clases.

Los beneficios al involucrar a las familias en actividades dentro de la escuela son variados. En el caso de las personas adultas (familias y maestros/as) les permite adquirir confianza y respeto mutuos, creciendo juntos/as en su habilidad para proporcionar cuidado y educación consistente a los/as niños/as; además aprenden a comprender el desarrollo desde el punto de vista de cada uno/as, y a apreciar el tiempo y la energía que requiere el cumplimiento de sus respectivas funciones. Por su parte, los/as niños/as pueden sentirse reafirmados/as porque ven que su familia está muy conectada con la escuela (Keyser, 2006; Post y Hohmann, 2003).

El tipo de actividades en que se puede involucrar a las familias dentro de la escuela son muy variadas, pueden incluir actividades artísticas, culturales y/o académicas como ir a cocinar una receta con su hijo/a o leer un cuento;, lo importante es que se vean dichas actividades como una oportunidad para favorecer una asociación entre familia y escuela.

En dichas actividades también pueden surgir algunos desafíos que es importante tomar en cuenta. Los/as niños/as se pueden comportar de manera diferente cuando su familia está presente, tal vez más inquietos/as, necios/as o con más energía, lo cual puede ser una muestra de sentirse confundidos/as de ver a las personas de autoridad para él/ella juntos/as (familia y maestros/as); además, es probable que no quieran compartir a su mamá y/o papá con sus compañeros/as. En el caso de las familias pueden tener diferentes estilos de interacción a los ocupados en el salón de clases con los/as niños/as o puede surgir el hecho de que usen acciones negativas con su hijo/a (Keyser, 2006; Post y Hohmann, 2003).

Para enfrentar dichos desafíos es importante que al invitar a la familia al salón de clases se comparta con ellas lo que puede ocurrir con los/as niños/as para que decidan en conjunto formas de responder, pero sobre todo es importante clarificarles en qué consistirá la actividad y lo que espera de ellas tal y como menciona Keyser (2006): “un factor importante en crear asociaciones exitosas con las familias en el salón de clases es tener las expectativas del programa para los padres claras; es importante permitir a los padres conocer qué espera el programa de ellos en el salón de clases” (p. 125).

La forma de promover la interacción entre la familia y la escuela puede llevarse a cabo a través de distintas estrategias que a su vez permitan promover el desarrollo de los/as niños/as menores de seis años, tal como se mencionará en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO CUATRO. LOS CUENTOS COMO HERRAMIENTA INTEGRAL PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Dentro del ámbito educativo se hace uso de una diversidad de herramientas, en algunas ocasiones se elaboran nuevas para lograr un objetivo, pero otras veces se pueden utilizar aquellas que ya existen, que brindan grandes beneficios a los/as niños/as, pero cambiando la visión con la que se manejan y la meta a la que se dirigen. Una herramienta utilizada en los primeros seis años de vida que resulta de gran interés y con grandes beneficios son los cuentos.

Desde pequeños/as los/as niños demuestran interés por escuchar historias, sobre todo si reflejan sus actividades cotidianas (Serrabona, 2008). Este interés por las historias tiene que ver con la propia construcción de sí mismos/as, ya que como menciona Chapela (2010) “leer es descubrir en los significados de otros, motivos para construir significados nuevos” (p. 24).

Los cuentos son una forma a través de la cual los/as niños/as comparten ideas, información, propuestas, visiones, se conectan emocionalmente, exploran y expresan esperanzas y miedos (Birckmayer, Kennedy y Stonehouse, 2008; Chapela, 2010). Además es utilizado como medio educativo y explicativo de lo que es el mundo de las personas adultas y los/as niños/as. Los cuentos ayudan a elaborar las fantasías y miedos de la persona, para que no bloqueen su desarrollo integral; al mismo tiempo que ayudan a estructurar el universo cognitivo, emocional y relacional, por lo que su valor preventivo, pedagógico e incluso terapéutico es indudable (Serrabona, 2008).

Los cuentos son utilizados desde que los/as niños/as son muy pequeños/as y desde esas edades ellos/as comienzan a escuchar y prestar atención acerca de lo que les están contando, aunque conforme crecen y van adquiriendo mayores habilidades cambian sus intereses y quieren escuchar historias más complejas, en las cuales hagan un mayor uso de su imaginación e incluso ellos/as mismos/as comienzan a crear sus propias historias. Un cuento puede iniciar desde una historia inventada por las personas adultas o los/as niños/as, o puede ser una historia más elaborada que se comparte a través de un libro.

Es así como el cuento es un género literario moderno y con gran vitalidad ya que la gente no deja de contar eventos, sean reales o imaginarios, del pasado, presente o futuro. Las historias del cuento pueden ser sencillas, complejas, con diversidad de personajes, escenarios y tiempos, o

con problemáticas que resolver; algunas historias son informales y privadas, creadas y compartidas tanto por niños/as como por adultos/as acerca de su vida diaria, y otras historias son formales, publicadas como libros (Birckmayer et al., 2008; Correa, 2009).

Los cuentos se convierten en una herramienta dinámica y versátil que ha sido utilizada en el ámbito educativo, aunque principalmente se ha centrado su utilidad con aspectos de tipo académico, es decir se utilizan como herramientas a través de las cuales los/as niños/as aprenden a leer, a saber la estructura de un texto, o todo lo que tiene que ver con lenguaje escrito y oral, aunque los beneficios de esta herramienta van más allá.

En general se considera que los beneficios de los cuentos se engloban en tres aspectos diferentes: enriquecen el conocimiento de los/as niños/as acerca del mundo que los/as rodea, favorecen sus relaciones con otras personas, y promueven el desarrollo del lenguaje.

Enriquecimiento del mundo que los/as rodea

Al nacer los/as niños/as cuentan con poco conocimiento acerca del mundo que enfrentan, se encuentran sorprendidos/as por todas las cosas que observan, por las personas que están a su alrededor, pero sobre todo por él/ella mismo/a, por la forma en que se encuentra inmerso/as dentro de un gran grupo social.

La historia de un cuento puede reflejar historias pasadas, expandir las que están pasando en el presente y dar claves para el futuro. Es a través de la explicación de estas situaciones que los/as niños/as pueden acceder a la información, aprender nuevos conceptos, aprender a preguntar y responder preguntas; reflexionar y/o clarificar las experiencias pasadas ligándolas con el presente, anticipar las experiencias que tienen por delante, informarse acerca de experiencias que no han tenido, pero ante las cuales las personas adultas pueden dar explicaciones, y ver una reflexión de sí mismos/as y sus experiencias (Birckmayer, et al., 2008).

De esta manera los/as niños/as a través de un cuento pueden ir identificando y reconociendo imágenes, situaciones o personas que ellos/as ven en su vida diaria y que en ocasiones nos saben cómo funcionan. El hecho de que sea una herramienta que cuenta con este beneficio hace que en ocasiones se cometa el error de utilizar las imágenes de un libro sólo para que el/la niño/a vaya repitiendo las palabras, lo cual sí es un beneficio que brindan, pero no debemos olvidar toda la complejidad de los cuentos, y conforme los/as niños/as van creciendo el

compartir un cuento no se puede quedar sólo en la repetición, sino se debe echar a volar también su imaginación; ellos/as escuchan, entienden y comparten las historias si les damos la oportunidad de hacerlo.

Favorecen sus relaciones con otras personas

Como se ha mencionado los/as niños/as se relacionan con otras personas desde el momento de su nacimiento, aunque lo van haciendo de diferentes maneras y con diferentes personas, ellos/as nacen y crecen dentro de un mundo social, además es a través de estas relaciones con personas adultas y pares que los/as niños/as desarrollan una diversidad de habilidades, es por eso que resulta de gran importancia esta área, en la cual también los cuentos pueden tener efectos positivos.

Los cuentos ayudan a formar relaciones más fuertes y profundas, ya que se convierten en vehículos para conversar, promover una cercanía relajada y contacto físico entre personas adultas y niños/as y sobre todo, se convierte en una experiencia que ambos/as disfrutan, por tanto contribuye a formar lazos importantes (Birckmayer et al., 2008).

En los cuentos los/as niños/as van aprendiendo acerca de ellos/as mismos/as, de su familia, sus pares, las costumbres o diversidad de experiencias que los/as rodean, además a través de una historia pueden identificar la forma de relacionarse con otros/as.

A través de las historias los/as niños/as aprenden acerca de valores, creencias de la familia, se conectan y aprenden de las vidas y experiencias de otros/as, incrementan su conciencia acerca de las semejanzas y diferencias de la gente, e identifican que también las personas adultas y sus pares tienen necesidades, sentimientos e intereses (Birckmayer et al., 2008).

Promueven el desarrollo del lenguaje

Es importante recordar que el lenguaje va más allá de aprender a leer y escribir; de hecho, implica una diversidad de aprendizajes previos que inician desde edades tempranas y en los cuales tiene gran influencia el compartir cuentos con los/as niños/as.

Al compartir historias con niños/as pequeños/as, aunque no sean capaces de interpretar las palabras escritas en la página, muestran que están entendiendo lo que se les lee; de hecho, los/as niños/as aprenden a leer imágenes antes de leer palabras. A través de los cuentos ellos/as aprenden a escuchar cuidadosamente; es decir, a ser buenos/as oyentes, y a involucrarse en la historia al señalar las imágenes, preguntar o responder preguntas (Birckmayer, et al., 2008).

Los/as niños/as pueden ir desarrollando habilidades como identificar que un texto escrito sirve para leer y compartir una diversidad de información; van aprendiendo la diferencia entre texto e imagen; aprenden a que dentro de un texto se lee de un lado para otro; incrementan su vocabulario y en general, los familiariza con las convenciones de la lengua escrita. Pero sobre todo, se va despertando en ellos/as el interés genuino por la lectura y escritura de historias.

De esta manera los cuentos brindan una diversidad de beneficios dentro del área educativa en general y es por eso que son utilizados ampliamente por las personas adultas, pero hay un área donde los cuentos también brindan grandes beneficios y que en ocasiones es olvidado para centrarse solo en aspectos académicos: el área socioemocional, pero para explicar y entender de una mejor manera la forma en que se relacionan estos dos aspectos a continuación se presenta la forma en que los cuentos han sido utilizados dentro del ámbito terapéutico.

Los cuentos como herramienta terapéutica

Además del área educativa los cuentos también han sido utilizados dentro del ámbito terapéutico, debido sobre todo a la facilidad con que a través de esta herramienta los/as niños/as pueden comunicarse con otros/as y a partir de eso compartir ideas, emociones o información importante.

En ocasiones los/as niños/as experimentan dificultades conductuales, emocionales o sociales para expresarse por sí mismos/as verbalmente, pero son hábiles para hacerlo metafóricamente a través de medios tales como el arte, la música y la literatura. Es por esto que se identifican las historias terapéuticas como una herramienta que al reflejar las situaciones de la vida, pueden ayudar a niños/as que tratan con aspectos cotidianos o que tienen distintas dificultades conductuales y emocionales (Carlson 2001).

Es a partir de esto que los cuentos se comienzan a utilizar dentro del ámbito de la terapia psicológica y a partir de distintas corrientes.

Terapias psicológicas

El uso de los cuentos en las terapias psicológicas se puede remontar a tres corrientes: terapia psicoanalítica, terapia narrativa y terapia de desarrollo.

Se considera que el uso de cuentos como herramienta terapéutica inició en el psicoanálisis siendo Milton Erickson el primero en abogar por el uso de historias y de metáforas dentro de la terapia con personas adultas y niños/as. Desde la **terapia psicoanalítica** el uso de cuentos y anécdotas brindan los siguientes beneficios: no implican una amenaza, captan el interés de el/la oyente, fomentan la independencia de la persona, quien al tener que conferir sentido al mensaje extrae sus propias conclusiones o emprende acciones por sí mismo/a, ofrecen un modelo de flexibilidad, pueden ser utilizados para eludir la natural resistencia al cambio, e imprimen una huella más recordable en la memoria (Carlson 2001; Rivas, González y Arredondo, 2006).

Una de las características principales de este tipo de terapia es la creencia de que gran parte de lo que las personas llevan a cabo en su vida cotidiana está determinado inconscientemente; es así que desde esta perspectiva se busca descubrir qué es lo que se encuentra ahí y de qué forma se relaciona con las acciones de la persona. Es aquí donde los cuentos tienen un papel importante ya que al trabajar a través de metáforas pueden llegar al inconsciente de una manera más eficiente; es por esto que en el uso de cuentos dentro de la terapia psicoanalítica se debe contar con tres elementos entrelazados: el lenguaje indirecto, las metáforas y la historia.

La base del trabajo de los cuentos terapéuticos es la metáfora, la que se caracteriza por hacer uso de un lenguaje indirecto en dos niveles: el de la historia y el del significado implícito. En la historia el objetivo puede ser presentar un problema y su solución, o presentar aspectos del proceso de vida, es decir se va contando una historia que promueva la imaginación y creatividad. Por otro lado, y de gran importancia para el proceso terapéutico es el lenguaje del significado, ese lenguaje metafórico con el que se crean internamente símbolos, imágenes y sensaciones, desde los cuales se realiza una búsqueda de significados relevantes y se conectan aquellos

aspectos que permiten generar ideas para cambiar o descubrir nuevas formas de ver, sentir o pensar el problema. Esa característica del lenguaje metafórico, de ser una comunicación en varios niveles, permite que el contenido implícito movilice a la persona para que de manera automática, al imaginar formas, sonidos, colores e imágenes, se contacte con lo relevante y se promueva la búsqueda de alternativas (Campillo, 2004).

De esta manera se habla de que al utilizarse cuentos terapéuticos se usa un lenguaje indirecto, lo que permite que la persona haga ciertas conexiones o asociaciones que lo/a llevan a hacer cambios en su vida real, tal y como menciona Campillo (2004) “en la metáfora del cuento, los personajes se transforman, encuentran nuevos caminos, descubren en sí mismos nuevas maneras de enfrentar las cosas, de pensar o de vivir” (p.197).

Otro de los modelos que hace uso de los cuentos dentro de sus procesos terapéuticos es la **terapia narrativa**, la cual se basa en el hecho de que muchas dificultades que presentan los/as niños/as tienen que ver con las historias erróneas y/o negativas que ellos/as mismos/as se han creado o imaginado, por lo cual los cuentos son vistos como una oportunidad de cambiarlas y/o modificarlas.

El objetivo de un enfoque narrativo en terapia es ayudar a los/as niños/as a desarrollar historias nuevas y positivas ya que muchos de ellos/as en terapia han desarrollado historias saturadas de problemas, lo que evita que identifiquen sus fortalezas, habilidades y logros (Carlson 2001).

Dentro de esta terapia resulta importante como primer paso identificar aquellas historias que se ha elaborado el/la niño/a y a partir de eso guiarlo/a para que elabore otras más positivas. Es aquí donde los cuentos son utilizados, ya que a través de ellos las personas adultas pueden mostrar a los/as niños/as situaciones similares a la suya, y como se ha mencionado, debido a este lenguaje indirecto y metafórico que es utilizado en los cuentos ellos/as pueden entenderlo de una mejor manera.

En este tipo de intervención se cuentan a la familia historias “inspiradas en la vida real”; es decir, situaciones similares ocurridas en otros casos con problemáticas parecidas a las de ellos/as, o soluciones que otras familias han creado para ciertas circunstancias y que han dado, o no, resultado. De esta manera esta técnica permite que los cuentos cumplan una doble función, tanto si el cuento es narrado entre todos los miembros de la familia, como si es el terapeuta quien

lo cuenta a la familia, ya que en el primer caso su función será más diagnóstica que terapéutica, y en el segundo caso, a la inversa (Rivas, et al., 2006).

Finalmente, la **terapia de desarrollo** resulta una visión que apoya las dificultades que enfrentan los/as niños/as pero dentro de su vida cotidiana, las cuales en ocasiones son hechas a un lado o no les es prestada la atención suficiente, olvidando que es partir de la forma en que ellos/as enfrentan dichas situaciones que tendrán las habilidades y capacidades para enfrentar otras más problemáticas.

La terapia de desarrollo es un proceso preventivo, enfocado a niños/as cuyas edades oscilan entre 3 y 8 años, que se dirige a ayudarlos/as a tratar aspectos difíciles de la infancia; se busca que mediante esta terapia los/as profesionales que trabajan con niños/as los/as guíen para que asimilen los acontecimientos importantes que sucedan en su desarrollo (Carlson 2001; Wood, 1996). Este tipo de terapia puede ser usado en distintos ámbitos educativos, a partir de situaciones de la vida cotidiana que resultan un reto para el/la niño/a.

En este caso las historias terapéuticas ayudan a los/as niños/as a enfrentar cambios físicos, sociales y emocionales comunes. Los dos objetivos principales de las historias terapéuticas es que las instituciones puedan anticipar y conocer las necesidades emocionales de los/as niños/as antes de que se conviertan en problemáticas, y que ellos/as, a través de un cuento, puedan tener acceso a distintas alternativas para manejar los cambios de desarrollo que enfrentan (Carlson, 2001).

La terapia de desarrollo tiene la característica de no sólo tener bases terapéuticas, es decir nuevamente hacer uso de la metáfora y de historias que reflejen lo que vive el/la niño/a para que lo entienda de una forma diferente, sino también se basa en un amplio conocimiento acerca de los/as niños/as y su desarrollo. De acuerdo con Wood (1996) las premisas de la terapia de desarrollo son:

- a) Los trastornos emocionales y de comportamiento en un/a niño/a están entrelazados con el funcionamiento normal, a menudo son difíciles de diferenciar; es por esto que una planificación de intervención terapéutica debe incluir tanto los elementos normales como los déficits.
- b) Los procesos normales del desarrollo físico y psicológico siguen una jerarquía de etapas y series que producen cambios naturales sorprendentes durante el proceso de crecimiento y

se presentan espontáneamente tanto en los/as niños/as normales como en quienes presentan dificultades.

- c) El proceso normal de cambio es singularmente individual, si bien fácil de predecir, y se presenta en relación con las condiciones del medio, las experiencias, los componentes biológicos y con los fundamentos obtenidos en experiencias anteriores. Es por esto que el proceso terapéutico para el crecimiento y el cambio debería planearse en relación con dos patrones: a) la secuencia general de desarrollo normal para los/as niños/as, y b) los tipos de desarrollo de cada niño/a en particular.
- d) La terapia debe servirle a los/as niños/as como un camino para lograr el éxito. Si las experiencias de terapia son agradables, ellos/as asimilarn el aprendizaje, en cambio si son aterradoras, confusas, complicadas, sin sentido o causantes de fracasos, quizá no deseen continuar participando o el aprendizaje resulte negativo.
- e) El/la niño/a pequeño/a aprende y crece mediante experiencias, por lo que la terapia debe tener un énfasis en lo experimental, en vez de palabras.

Debido al auge que tuvo el uso de cuentos dentro de estas diversas corrientes terapéuticas se comenzó a buscar sistematizar su uso dentro de la terapia, es así como surgió el término biblioterapia.

Biblioterapia

La Biblioterapia es una intervención que hace uso de la literatura para ayudar a entender las propias acciones, sentimientos o emociones, ofreciendo resoluciones positivas y teniendo en mente el objetivo terapéutico de crecimiento personal, bienestar y valor (Holmes, 2004; Jones, 2006; Rozalski, Stewart y Miller 2010; Sterling, 2010).

Este tipo de intervención se basa en hacer uso de una diversidad de cuentos y/o libros en los cuales se pueda alentar a los/as niños/as a reconocer características en común con un personaje y de esa manera también identificar y contrastar con sus propias conductas y emociones.

Inicialmente la biblioterapia era utilizada en el ámbito psiquiátrico para tratar la salud mental, pero sólo después que se había llevado a cabo una evaluación de los síntomas y necesidades terapéuticas. Posteriormente en 1950 Caroline Shrodes postula las bases

psicológicas de la biblioterapia, ya que considera que bajo el impacto de la literatura imaginativa hay ciertos procesos en crecimiento que corresponden a las mayores fases de la psicoterapia: identificación, proyección y catarsis y retroalimentación (Jones, 2006).

Después de que sus inicios se desarrollaron dentro del ámbito psiquiátrico el campo de la biblioterapia comienza a crecer y a ser utilizado por una gran diversidad de profesionales en el ámbito de la psicología, aunque con perspectivas diferentes teniendo en mente las premisas que lo guían.

En cuanto a las perspectivas, la biblioterapia ha sido dividida en dos campos de práctica: terapéutica y de desarrollo. La biblioterapia terapéutica toma lugar en un campo estructurado y facilitado por un terapeuta o psicólogo/a que trata individualmente experiencias emocionalmente serias, por lo que se busca proporcionar una intervención más específica y dirigida. Por otro lado la biblioterapia de desarrollo es usada principalmente en el ámbito educativo para ayudar a los/as estudiantes a enfrentar transiciones o situaciones difíciles que pueden ocurrir en la vida diaria, prevención o dirección de aspectos relevantes social o emocionalmente antes de que los problemas surjan, guía para las futuras etapas de la infancia o adolescencia para proporcionar conocimiento de qué esperar y cómo enfrentar ciertas situaciones (Cook, Earles-Vollrath y Ganz 2006; Rozalski, et al., 2010).

Las premisas en que se basa la biblioterapia provienen más específicamente de la terapia psicodinámica, ya que los procesos que ahí se desarrollan son similares a los que se llevan a cabo cuando se comparte un libro con los/as niños/as.

El proceso de biblioterapia está basado en los principios de la psicoterapia que implican identificación, catarsis y entendimiento. La identificación ocurre cuando el/la lector/a se relaciona con un personaje, situaciones o circunstancias similares, esto permite que él/ella vean similitudes entre la literatura y su propia vida. La catarsis ocurre cuando los personajes resuelven un problema y por tanto se da una liberación emocional en el/la lector/a de tal manera que él/ella modifica los sentimientos previamente reprimidos. Finalmente, el entendimiento ocurre cuando el/la lector/a reflexiona en su propia situación entendiéndola desde una forma distinta y motivado/a a hacer cambios conductuales positivos. A través de este proceso la biblioterapia proporciona un canal para aprender cómo resolver los propios problemas reflexionando en torno a los personajes de un libro (Cook, et al., 2006; Jones, 2006; Rozalski, et al., 2010).

El proceso de la biblioterapia tiene la característica de que no sólo se puede llevar a cabo de forma individual, como suele suceder en un proceso de terapia, sino que también los/as profesionales de la terapia y educación pueden aplicarlo a un grupo de niños/as, de tal manera que se puede crear un espacio de terapia grupal. Lo importante es identificar la situación o problemática que se quiere atender, y la forma en que la biblioterapia se aplicará; tomando en cuenta que las necesidades de los/as niños/as y las situaciones son distintas.

La biblioterapia debe contar primero con una serie de características físicas y emocionales claras. Por ejemplo, llevarse a cabo en un medio ambiente seguro y de apoyo, no tener limitaciones de tiempo, además de que el/la facilitador/a necesita ser hábil en la creación de discusiones y técnicas de cuestionamiento que no juzguen, sino que inviten al dialogo (Cook, et al., 2006). Las etapas para aplicar este tipo de terapia son mencionadas por Rozalski, et al. (2010):

1. Identificación del problema que se está enfrentando.
2. Identificación de los libros potenciales que contienen personajes que luchan con aspectos similares
3. Revisión de los libros para determinar si el texto es apropiado para los/as estudiantes
4. Desarrollar lecciones de biblioterapia usando los libros más apropiados

Las lecciones de biblioterapia hacen referencia a todo ese proceso que implica compartir un libro, historia o cuento, desde llevar a cabo la lectura en un ambiente físicamente adecuado, hasta lo que viene después del cuento y que se convierte en base del trabajo terapéutico, es decir, la discusión y dialogo constante.

La clave para el plan de lección es alentar a los/as niños/as a aplicar las estrategias usadas por los personajes en su propia vida. Los/as maestros/as pueden usar las experiencias de los personajes como una herramienta poderosa para abrir el diálogo con los/as niños/as y ayudarlos/as a relacionar el mensaje en los libros con sus propias luchas personales. Mientras hacen estas conexiones, los/as niños/as pueden aprender estrategias de resolución de problemas modeladas por los personajes y aplicarlas en su propia vida y situaciones (Rozalski, et al., 2010).

De esta manera el proceso a través del cual se lleva a cabo la biblioterapia resulta ser muy rico en cuanto a aprendizajes, pero también implica cierta preparación por parte del facilitador/a para cumplir con el objetivo deseado; tal y como menciona Cook, et al. (2006) “la biblioterapia

debe proporcionar a los estudiantes más información y retroalimentación, simulando una discusión acerca de los problemas, comunicar nuevos valores y actitudes, crear conciencia que la otra gente tiene problemas similares, y proporcionar una solución más realista a los problemas” (p. 94).

Los cuentos como herramientas para promover el desarrollo socioemocional

Los cuentos son utilizados dentro del ámbito educativo y terapéutico debido a que son una herramienta no sólo sencilla sino también muy diversa y accesible; pero sobre todo al trabajar con niños/as menores de seis años los cuentos los/as cautivan y motivan ante distintas circunstancias. Específicamente en lo que tiene que ver con el desarrollo socioemocional, los cuentos pueden brindar amplios beneficios que deben ser considerados dentro del ámbito educativo.

En general el proceso de lectura implica un intercambio entre dos personas; por un lado una persona, en este caso el/la autor/a del cuento, expresa sus significados a través de la historia, y por otro lado el/la lector/a toma dichos significados y desde su visión y experiencia crea otros nuevos (Chapela, 2010).

En el caso de los/as niños/as no es la excepción, ya que ellos/as a partir de su propia experiencia e historia de vida entienden lo que los cuentos les dicen y lo interpretan de cierta manera; es por eso que un cuento puede significar algo distinto para cada niño/a, y aún más, hay diferencias entre la forma en que las personas adultas y ellos/as lo entienden.

Algunos autores (Cook, et al., 2006; Birckmayer, et al., 2008) consideran el uso de cuentos como una herramienta guiada que enriquece la vida profundizando o expandiendo las experiencias que tienen los/as niños/as, lo que permite fomentar su desarrollo social y emocional de una forma significativa y profunda.

Los cuentos al ser utilizados como herramienta para promover el desarrollo socioemocional pueden brindar una gran diversidad de beneficios. Uno de los aspectos que tiene gran importancia en el desarrollo socioemocional es la *autorregulación*, sobre todo tomando en

cuenta, como se mencionó en el capítulo anterior, que se convierte en base de otros aprendizajes y tiene influencia en el desarrollo posterior de los/as niños/as.

En el caso de los cuentos, al ser una herramienta que se dirige al hemisferio no racional del cerebro, facilita que los/as niños/as incorporen ciertas pautas de comportamiento y que las apliquen cuando la circunstancia lo amerite (UNICEF, 2010). De esta manera, a través del cuento los/as niños/as pueden identificar formas de comportarse y en qué situaciones son adecuadas, lo cual es una habilidad que resulta importante dentro del proceso de autorregulación.

Al escuchar un cuento los/as niños/as ven al personaje principal luchar con determinado problema y explorar varias soluciones, por lo que reaccionan y experimentan sentimientos al escucharlo al mismo tiempo que piensan que harían ellos/as mismos/as ante tal situación; todo esto permite que se den cuenta que otros/as comparten los mismos sentimientos y por lo tanto, los propios se ven validados (Birckmayer, et al., 2008; Carlson 2001).

El hecho de que los niños/as comiencen a identificarse con las experiencias y sentimientos de otros/as a través de un cuento, permite que no se sientan solos/as y que se den cuenta que no son los/as únicos/as que se pueden sentir tristes, enojados/as o contentos/as; esto también permite que se vaya dando el proceso de autorregulación, pero además permite que vayan reconociendo y aplicando distintos procesos de *solución de problemas*.

El cuento ofrece a los/as niños/as distintas soluciones para los problemas, permitiéndoles visualizar la superación de sus conflictos; descubren diferentes modos de responder ante situaciones diferentes y van desarrollando su propio almacén de posibilidades o alternativas (Rodríguez, 2004; Serrabona, 2008).

En ocasiones muchas de las dificultades o retos que viven los/as niños/as resultan complicados porque no saben cómo enfrentarlos, y los cuentos se convierten en un medio a través del cual ellos/as pueden identificar distintas estrategias ya que ven que el personaje hace uso de ellas; es así como se puede lograr lo que dicen Birckmayer, et al. (2008) “compartir libros con los/as niños/as puede ayudarlos a anticipar y preparar para cosas que pueden pasar en el futuro (p. 41).

Otro de los grandes beneficios que brindan los cuentos para el área socioemocional tiene que ver con la forma de **relacionarse con otros/as**, ya que a través de los cuentos no sólo el/la niño/a puede tener un acercamiento físico y emocional con quien le comparte el cuento, sino

también con las personas que lo acompañan en dicha experiencia o con el tipo de personas y ambientes que describa el cuento.

Las familias tienen experiencias e historias que compartir con los/as niños/as, incluso aquellas que viven de manera cotidiana, como tener una mascota, la llegada de un nuevo bebé, entre otras; estas historias fortalecen la conexión del niño/a con su familia. También se puede fortalecer la conexión con la comunidad al compartir historias acerca de la forma de vida de cada una y tradiciones culturales. Todo esto permite que las relaciones entre las personas adultas y niños/as crezcan, ya que aprenden uno/a del otro/a, además de ser una forma de decir a otros/as quién es cada uno/a o qué le gusta (Birckmayer, et al., 2008).

Los cuentos permiten propiciar conversaciones y debates, ya que los/as niños/as van desarrollando habilidades para preguntar, explicar, dar quejas y sugerencias, ofrecer puntos de vista alternos, y en ocasiones de reclamar acerca de los desenlaces propuestos (Chapela, 2010).

Además de estas tres grandes áreas donde los cuentos tienen gran influencia (autorregulación, solución de problemas, relación con otras personas) también tienen otros beneficios relacionados con el área socioemocional que no se deben olvidar.

Se considera que los cuentos reflejan las profundidades del alma humana, sus conflictos, ansiedades y aspiraciones, estimulan la confianza de los/as niños/as y les enseñan cómo superar sus dificultades de crecimiento (UNICEF, 2010/8). Además al escuchar un cuento los/as niños/as aprenden sobre la forma en que una historia se estructura, sus propósitos y los patrones de entonación del lenguaje (Birckmayer, et al., 2008). El cuento permite que ellos/as conozcan sus tentaciones y fracasos, aspiraciones y éxitos, les permite conocer un mundo nuevo, enriquecer su lenguaje y aumentar su poder de expresión (Correa, 2009).

A pesar de estos grandes beneficios que brindan los cuentos a los/as niños/as, el trabajo con esta herramienta se ha centrado en aspectos educativos dejando de lado el área socioemocional aunque en ocasiones identificando su importancia solo desde el aspecto teórico.

Rodríguez (2004) llevó a cabo una investigación descriptiva con la finalidad de encuestar a distintas docentes de nivel inicial que laboran en Centros de Educación Inicial de Perú con la finalidad de recoger la información acerca del uso del cuento, con qué finalidad lo emplean, qué tipo de repertorio es empleado, qué técnicas, así como si las docentes conocen el valor del cuento para el desarrollo de emociones positivas en los/as niños/as. Al analizar los cuadernos de

programación y los resultados de la encuesta se encontró que el principal objetivo que le dan al cuento las docentes es ampliar el vocabulario (83%), en segundo lugar desarrollar la capacidad de atención (78%), en tercer lugar, el desarrollo de la memoria auditiva (71%) y finalmente en cuarto lugar, adquirir valores éticos (65%); aunque también identificaron que el 98% de las docentes considera que el cuento ofrece a los/as niños/as la posibilidad de identificarse con las emociones que tienen los personajes y que influye en la forma como ellos/as piensan y se comportan. Al realizar el “focus group” ocurre lo contrario, ya que la tendencia general es señalar que se emplea el cuento con el objetivo de lograr cambios de conducta en el/la niño/a, el desarrollo de su personalidad y por tanto hacia un desarrollo socio-emocional pleno. De esta manera se observan resultados distintos en la práctica (programación) que en lo que expresan verbalmente.

Por otro lado, Correa (2009) llevó a cabo una investigación de tipo descriptiva con 46 docentes que laboran en los preescolares en Venezuela, cuyo objetivo era establecer el grado de conocimiento con relación al cuento como recurso para el desarrollo de los valores y la convivencia. Los principales resultados encontrados al llevar a cabo la revisión de diversas fuentes de información mostraron que la narración de cuentos permite establecer una comunicación estrecha con los/as niños/as, facilita a los/as maestros/as moldear las ansias infantiles para conjugar lo lúdico y lo afectivo. En la aplicación de la encuesta se encontró que el 50% de los/as docentes en ejercicio desconocen la importancia del cuento para incentivar la formación de los valores en los/as niños/as que asisten al preescolar; de igual manera, el 50% de los/as docentes incentiva en los/as niños la expresión de sentimientos y emociones con la narración de cuentos.

Estas investigaciones muestran que dentro del ámbito educativo se reconoce la importancia de los cuentos para promover el desarrollo socioemocional, aunque al momento de llevarlo a la práctica ya no se toma en cuenta dicho aspecto sino se da mayor importancia a aspectos académicos. Esta inconsistencia puede deberse a una falta de conocimiento o de estrategias por parte de los profesionales para en la práctica utilizar y vincular los cuentos con el desarrollo socioemocional.

Al trabajar con cuentos para promover el desarrollo socioemocional de niños/as menores de seis años se debe partir por una elección adecuada de las historias, tomando en cuenta sus intereses, así como la temática que se va a abordar.

Algunos cuentos manejan problemas específicos o situaciones de estrés para los/as niños/as, como el cambio de casa, el abandono de mamá o papá, la muerte de un miembro de la familia, por lo cual al elegirlos se busca compartirlos buscando tranquilizarlos/as y calmarlos/as, alentándolos/as a mostrar empatía, consideración, bondad, además de que incrementa la oportunidad de que ellos/as aprendan formas más óptimas para pensar, manejar y disminuir el estrés futuro (Sterling, 2010).

Este tipo de historias se presentan en distintos cuentos que se encuentran a la venta y accesibles; comúnmente al ser historias dirigidas a niños/as pequeños/as se desarrollan con personajes divertidos, en ambientes agradables y se cuenta la historia desde un lenguaje claro y sencillo. Aunque en otras ocasiones también puede surgir el hecho de que a los/as niños/as les resulte difícil entender el mensaje en un cuento de esa manera, o simplemente buscando el mayor interés de ellos/as, se puede mostrar atención a otro tipo de cuentos más personalizados.

Se pueden construir relatos en que los/as niños/as sean protagonistas, hacer creaciones literarias que hablen de sus rostros, risas y llantos; relatos que digan sus nombres, que hablen de sus juguetes, su ropa, sus aventuras y las personas cercanas a ellos/as. Este tipo de historias más personales permite atribuir a los/as niños/as ideas, emociones, necesidades y deseos, se les hace sentir que juegan un papel activo en sus vidas y en las de otros/as, pero sobre todo resultan ser las favoritas de ellos/as (Birckmayer, et al., 2008; Chapela, 2010). Una parte importante de estas historias es incluir fotos de su familia ya que como menciona Copple y Bredekamp (2009) esto “les ayuda a sentirse que ellos/as pertenecen a su familia y su familia está conectada con el programa” (p. 88).

Después de contar con un cuento seleccionado que se adecúe a los intereses de los/as niños/as y que puede tener algunas de las características ya descritas, se debe buscar compartirlo a través de estrategias que permitan que ellos/as reflexionen y pongan en práctica los mensajes que se quieren enviar con el cuento.

Es importante que existan personas elocuentes que cuenten los relatos a los/as niños/as, que los/as escuchen con interés y entablen un diálogo con ellos/as promoviendo un ambiente

cálido. Además se debe crear un tiempo destinado a la narración, al diálogo, donde se invite al grupo a construir imágenes sobre lo que se comparte (Chapela, 2010).

De esta manera después de tener el cuento se debe diseñar la forma en que se va a compartir, incluyendo desde un ambiente físico adecuado donde todos se puedan sentar cómodamente a escucharlo, la persona encargada de compartirlo debe estar abierta a lo que pueda surgir dentro del cuento, compartir con entusiasmo la historia, escuchar a los/as niños/as, pero sobre todo también dar oportunidad de que se dialogue acerca de lo que pasa en la historia.

Una forma de trabajar después de compartir este espacio con los/as niños/as es por medios artísticos ya que es frecuente que ellos/as dibujen, pinten, expresen gráficamente o también oralmente algunas impresiones, sensaciones o ideas que les hayan surgido en el cuento. De esta manera se puede lograr que los/as niños/as repitan o comenten el cuento, de manera no artificial, sino expresando sus ideas propias, haciendo resaltar las palabras, explicando sus significados (Correa, 2009).

A pesar de ser estas algunas pautas que pueden utilizar los profesionales de la educación para hacer uso de los cuentos como herramienta dentro del área socioemocional, resulta necesario identificar y brindar estrategias específicas para desarrollar en el salón de clases.

JUSTIFICACIÓN

Durante los primeros seis años de vida los/as niños/as enfrentan distintos retos en el área socioemocional, la cual es definida en el presente proyecto como “la competencia para entender, manejar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la propia vida en formas que permitan el manejo exitoso de las tareas de la vida tales como aprendizaje, formar relaciones, resolver los problemas diarios, y adaptarse a las complejas demandas del crecimiento y el desarrollo” (Epstein, 2007, p. 69). Estos aspectos sociales y emocionales pueden ser diversos pero se considera que durante los primeros tres años de vida el eje es la independencia, y en la etapa preescolar la socialización.

Al hacer frente a dichos retos los/as niños/as van desarrollando habilidades que repercuten en otras áreas de desarrollo así como en el futuro, por lo cual la forma en que los enfrenten influirá de manera significativa en su desarrollo; es aquí donde el rol de las personas adultas juega un papel importante ya que se convierten en guía y apoyo.

Dentro de las instituciones educativas donde se trabaja con niños/as menores de seis años la interacción entre educadoras y familias suele ser muy limitada, en ocasiones porque no se considera importante, u otras ocasiones porque las mismas normas de las instituciones no lo permiten, esto aunado al hecho de que las familias tienen diversos y prolongados horarios de trabajo.

De acuerdo con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) los/as niños/as se encuentran inmersos/as en una serie de sistemas que los/as afectan, siendo más importantes aquéllos que influyen e interactúan de manera directa con ellos/as, en este caso la familia y la escuela. La interacción entre estos espacios importantes para los/as niños/as permite que exista una consistencia entre ambos, pero sobre todo que las familias y los/as profesionales de la educación se vean como aliados/as y establezcan redes de apoyo. Para la creación de esta interacción hogar-escuela se pueden utilizar estrategias que ya existen dentro del salón de clases, pero dándoles una visión distinta.

Los cuentos son una herramienta utilizada ampliamente en los salones de clases debido a los grandes beneficios que brindan, pero sobre todo porque son del interés de los/as niños/as menores de seis años. Específicamente en lo que se refiere al desarrollo socioemocional los

cuentos permiten que los/as niños/as desarrollen la autorregulación al explorar los sentimientos de otros/as y de sí mismos/as, permite que aprendan formas positivas de solucionar problemas y los/as acerca a otras personas. Desde la perspectiva de desarrollo los cuentos pueden ser utilizados como herramienta para abordar alguna situación en específico o cambio importante que esté viviendo el/la niño/a, y que tiene que ver con su propia etapa de desarrollo.

Los cuentos son muy variados en cuanto a tema y estructura, pero aquellos que resultan más significativos para los/as niños/as son los que contienen a personas y situaciones de su vida cotidiana. Dentro de este proyecto estos cuentos son llamados personalizados, es decir, cuentos en los cuales los/as niños/as son los/as protagonistas y son sus historias las que se comparten. Teniendo en cuenta estas características, los cuentos pueden ser una herramienta en la cual se involucre a las personas adultas de la escuela y el hogar, con lo cual se buscaría un trabajo conjunto que facilite la promoción del desarrollo socioemocional de los/as niños/as.

De esta manera, el objetivo del presente proyecto fue promover la interacción hogar-escuela a través de la elaboración de cuentos personalizados, con la finalidad de apoyar a los/as niños/as en los retos del desarrollo socioemocional, propios de su etapa de desarrollo.

MÉTODO

Descripción de la población

El proyecto se llevó a cabo en una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil perteneciente al ISSSTE, donde atienden a hijos/as de madres trabajadoras del Estado menores de seis años, dentro de un horario de 7 de la mañana a 4 de la tarde.

Dentro de esta institución se trabajó con dos grupos. En el Grupo Uno se trabajó a lo largo de dos ciclos escolares, primero cuando estaban en la sala de lactantes C, con una edad promedio de un año y medio, y posteriormente en la sala de maternal B, donde tenían una edad promedio de dos años. El Grupo Dos era de preescolar segundo grado, donde los/as niños/as tenían una edad promedio de cuatro años, y se trabajó a lo largo de un ciclo escolar.

En las etapas de trabajo se buscaba respetar la etapa de desarrollo en que se encontraban los/as niños/as por lo cual, aunque las intervenciones son muy similares, existen diferencias en su forma y momento de aplicación. En el Grupo Uno donde al inicio eran niños/as pequeños/as cuyo reto a afrontar era la autonomía se inició un trabajo de manera individual, posteriormente al cambiar de sala donde ya se conformaron más como grupo, se trabajó de manera grupal. Por otro lado, en el Grupo Dos donde eran niños/as más grandes y cuyo reto a afrontar era la socialización, se inició a la inversa, es decir, primero trabajando de manera grupal y posteriormente de manera individual. De esta manera este proceso permitió rescatar la individualidad dentro de lo grupal, pero también promueve lo grupal sin perder la individualidad. Esta forma de trabajo buscaba responder a las necesidades de cada grupo sin realizar comparaciones entre ellos.

Participantes

Grupo 1

Sala de lactantes:

- ✓ Siete niñas y ocho niños cuyas edades estaban entre 1 año 3 meses y 1 año 7 meses.
- ✓ Cuatro familias de dos niños y dos niñas de la sala.
- ✓ Tres educadoras, una titular y dos auxiliares.

Sala de maternal:

- ✓ Siete niñas y ocho niños, de los cuales 3 eran de nuevo ingreso, con una edad entre 2 años 3 meses y 2 años 7 meses.
- ✓ Quince familias de los/as niños/as.
- ✓ Tres educadoras, una titular y dos auxiliares.

Grupo 2

El grupo está conformado por:

- ✓ Seis niñas y nueve niños cuyas edades estaban entre 4 años y 4 años 8 meses.
- ✓ Quince familias de los/as niños/as.
- ✓ Dos educadoras, una titular y una auxiliar.

Procedimiento Grupo Uno

El trabajo con este grupo, en ambas salas, se inició con una integración por parte de la psicóloga para conocer a los/as niños/as, así como a sus familias y educadoras, por lo cual se mantuvo presente en la sala tres días a la semana participando en las actividades de la rutina diaria. Además, estuvo durante el filtro, siendo un espacio donde se podía acercar y compartir información con las familias.

Sala de Lactantes

Los/as niños/as estaban en una etapa de desarrollo socioemocional donde el principal reto a enfrentar era la autonomía, centrándose en las características únicas de cada uno/a de ellos/as, por lo cual el trabajo se inició de manera individual.

1. Detección de necesidades individuales

El objetivo de esta etapa fue identificar las necesidades e inquietudes individuales de las familias; se aplicó un cuestionario conformado por tres preguntas donde se les pidió que

compartieran sus inquietudes y expectativas (Anexo 1), además se realizaron observaciones dentro de la sala en las cuales se buscó por un lado conocer la dinámica del grupo, pero también identificar a aquellos/as niños/as que necesitarían una atención más personalizada.

Al finalizar este diagnóstico se contó con una visión general acerca de la sala y se identificaron a dos niñas y dos niños que se beneficiarían de trabajar con ellos/as de manera individual.

Descripción JZ

JZ tenía 1 año 8 meses, era una niña que tenía dificultad para integrarse al grupo y comunicar sus ideas y/o sentimientos a los/as demás. JZ se caracterizaba por mantenerse aislada de los/as niños/as y pasar gran parte del tiempo en un solo lugar observando todo lo que pasaba, pero sin tomar iniciativa para participar en las actividades, aunque era una niña muy independiente y con habilidades cognitivas y motoras adecuadas a su edad. JZ podía irse integrando después de sentirse segura y en confianza; por eso a finales de semana ella se mostraba más integrada, pero después de la ausencia del fin de semana o días de descanso nuevamente se aislaba.

Descripción SV

SV tenía 1 año 9 meses, era un niño que tenía dificultad para centrarse en una actividad e interactuar con sus pares y educadoras. Durante el día SV tenía preferencia por desplazarse en todo el salón corriendo o jugando con algún material, y cuando le daban alguna instrucción o comenzaban alguna actividad él no se integraba, o si lo hacía, permanecía poco tiempo ahí e inmediatamente se alejaba a jugar él solo o a correr. SV era un niño que cuando quería obtener algo hacía uso de empujones o pegaba, siendo ésta su forma de comunicarse ya que no usaba aproximaciones a palabras ni palabras.

Descripción SD

SD tenía 1 año 9 meses cuando la psicóloga ingreso a la sala; se caracterizaba por ser una niña participativa en las actividades, se integraba a los juegos aunque en ocasiones se le dificultaba separarse de su mamá, incluso cuando se realizaban eventos dentro de la Estancia donde la viera, era difícil la separación para ambas. Durante las observaciones en el filtro se identificó mucha cercanía de su mamá con ella, pero en ciertos momentos se notaba demasiada ansiedad y preocupación por parte de su mamá hacia SD, aunque ella era una niña que tenía las habilidades adecuadas para su edad, y necesarias para ser independiente.

Descripción BD

BD tenía 1 año 6 meses cuando la psicóloga comenzó a realizar observaciones dentro de su sala. Él se caracterizaba por ser un niño considerado “tranquilo” por las educadoras, era alguien que seguía las instrucciones y aunque participaba en las actividades no tenía un lenguaje muy desarrollado, comunicándose poco con los/as otros/as niños/as. En las actividades que se hacían con las familias se le notaba cercano a su mamá y papá, aunque se le dificultaba mucho separarse de ella y de él.

Las observaciones realizadas en sala permitieron contar con una visión más certera de cada uno/a de los/as niños/as, y a partir de estas observaciones se dio un acercamiento con las familias para compartir lo que se observaba en sala, esto fue creando un vínculo más cercano con ellas que permitió compartieran sus inquietudes, y a partir de eso se fueron identificando los principales aspectos a trabajar con cada uno/a de los/as niños/as, tomando en cuenta las necesidades de las familias.

2. Cuentos Individuales

Esta etapa tuvo como objetivo apoyar a los/as niños/as a afrontar los retos del desarrollo socioemocional acordes con la etapa en que se encontraban a través de la elaboración de cuentos individuales, de manera conjunta con las familias.

La primer parte consistió en acercarse a las familias con la finalidad de brindar información breve sobre la importancia de atender y apoyar a sus hijos/as en los retos que enfrentaban por la etapa de desarrollo, y la necesidad de usar estrategias accesibles a los/as niños/as, en ese caso el uso de cuentos. El acercamiento se llevó a cabo a través de la entrega de una hoja informativa (Anexo 2), así como de entrevistas, donde se explicó el proyecto y se pidió a las familias que compartieran una situación que quisieran abordar a través de un cuento individual para su hijo/a.

Las familias hicieron la descripción de una situación y la psicóloga se encargó de identificar el tema principal del cuento, para lo cual llevó a cabo una revisión teórica identificando los principales aspectos a resaltar, así como la forma en que la familia y el/la niño/a podían enfrentarlo; al tener esta información la psicóloga preparó un guión preliminar se coordinó con cada una de las familias para tener una cita individual.

La cita individual tenía como objetivo analizar en conjunto con la familia la forma en que se podía abordar la situación elegida a través del cuento personalizado, la estructura era:

- ✓ Dar la bienvenida y explicar el objetivo de la reunión.
- ✓ Exponer de manera breve la importancia del uso de cuentos para atender situaciones específicas.
- ✓ Analizar el tema elegido para tratar a través del cuento, permitiendo primero que la familia compartiera la situación y aclarando dudas que pudieran existir.
- ✓ Elaborar conjuntamente la secuencia de fotos y el texto que llevaría el cuento, teniendo presente el guión preliminar elaborado a través de la revisión bibliográfica, así como las características de los/as niños/as en esta etapa por lo cual era un lenguaje claro y sencillo, historias y frases cortas e imágenes representativas del texto.
- ✓ Explicar las fases del proyecto y dar cierre a la reunión.

En las semanas siguientes a la cita individual se llevó a cabo la elaboración del cuento en donde la familia se encargó de tomar las fotografías en casa y la psicóloga dentro de la Estancia. Al concluir la toma de fotografías la psicóloga se encargó de elaborar las hojas, tomando en cuenta que eran niños/as en constante movimiento por lo que fueron cuentos pequeños, fáciles de manejar y que no se destruyeran fácilmente (Anexo 3).

Posterior a la elaboración se inició una fase de Uso y Evaluación. El cuento fue usado entre semana en la escuela y los fines de semana en casa. En la escuela la psicóloga leía el cuento junto con el/la protagonista y sus compañeros/as por lo menos en una ocasión, y las otras veces de acuerdo al interés mostrado por los/as niños/as, además el cuento permaneció al alcance para que pudieran tomarlo y verlo cuando desearan. Para el uso en casa se entregó a las familias un tríptico (Anexo 4) donde se les compartió información con recomendaciones para su uso en casa.

La evaluación de esta etapa se hizo dentro de la sala a través de registros de observación, y para conocer la utilidad en casa se realizó un cuestionario donde las familias compartieron la forma en que usaron el cuento, así como los beneficios que les brindó a ellas y a su hijo/a (Anexo 5).

Sala de Maternal

Los/as niños/as de este grupo cambiaron de sala mostrándose más integrados/as como grupo, y mientras en la primera parte de esta intervención y de acuerdo a sus características era necesario responder individualmente, al pasar el tiempo se volvió necesario atender a sus necesidades grupales.

1. Detección de necesidades grupales

El objetivo de esta etapa fue identificar, a nivel grupal, las necesidades e inquietudes de las familias; para hacerlo se utilizó nuevamente la observación en sala como una herramienta importante para reconocer las necesidades de los/as niños/as y educadoras, además de aplicar un cuestionario conformado por cuatro preguntas donde se pidió a las familias que compartieran fortalezas, dudas y expectativas (Anexo 6).

Al finalizar estas actividades se identificaron las principales necesidades del grupo y se inició la elaboración de un cuento que favorecería la forma en que se entienden y manejan los retos del desarrollo, tanto en la escuela como en el hogar.

2. Cuento Grupal Familias

El objetivo de esta etapa fue promover la interacción hogar-escuela que favoreciera la forma en que los/as niños/as enfrentaban los retos del desarrollo socioemocional, a través de la elaboración de un cuento grupal en conjunto con las familias.

Después de analizar las necesidades de las familias se decidió elaborar un cuento que permitiera una mayor interacción y comunicación entre ellas y las educadoras/psicóloga, de tal manera que ese intercambio promoviera un mejor entendimiento de las personas adultas acerca de los retos que enfrentaban los/as niños/as, y de esta manera pudieran apoyarlos/as a que ellos/as los entendieran, manejaran y expresaran.

Como primer paso se elaboró la parte inicial del cuento tomando en cuenta las inquietudes de las familias por lo cual se retomaron aspectos como la alimentación y el control de esfínteres. El cuento se redactó con frases cortas y sencillas donde se resaltaron aquellas cosas que los/as niños/as antes no podían llevar a cabo solos/as pero que ya lograban hacer. Se buscó que las fotografías fueran representativas del texto ya que siendo niños/as pequeños/as no podían leerlo, además de que fueran materiales manejables (Anexo 7).

Teniendo elaborada esta parte del cuento se llevó a cabo un acercamiento a las familias a través del filtro y de una invitación (Anexo 8) donde se les presentó esta nueva actividad, así como su objetivo y la forma en que ellas colaborarían en su elaboración. Cada semana se envió el cuento a una familia distinta junto con una hoja de instrucciones (Anexo 9) en la cual se les pidió que agregaran al cuento una foto de su hijo/a cuando era bebé describiendo las características de él/ella ante la frase “Yo era”, y una foto actual describiendo cómo era su hijo/a actualmente ante la frase “Yo soy”, además de pedirles que respondieran un cuestionario donde evaluaran sus aprendizajes de la actividad (Anexo 10).

El cuento se envió a finales de cada semana a un/a niño/a y regresó a inicios de la semana siguiente; al devolver el cuento éste era compartido dentro de la sala por la psicóloga o la educadora. Conforme avanzó el tiempo y los/as niños/as fueron creciendo y permaneciendo más tiempo en una actividad, además de ver la respuesta por parte de las familias, se decidió que ellas asistieran a la sala a compartir el cuento.

Se realizó una invitación a las familias para que asistieran a la sala a leer el cuento, se les avisó una semana antes y se coordinaron horarios. El día de la lectura las educadoras y la

psicóloga dieron la bienvenida a la familia, y se les comentó antes de que ingresaran a la sala la forma de compartir el cuento con los/as niños/as: mostrándoles las imágenes y permitiendo que ellos/as participaran nombrando las fotos. Las lecturas por parte de las familias fueron video grabadas y al terminar la lectura se les pidió respondieran un cuestionario para que compartieran sus aprendizajes a través de esta actividad (Anexo 11); también se rescataron los aprendizajes de las educadoras preguntando lo que habían aprendido del niño/a y su familia (Anexo 12).

Al finalizar la elaboración del cuento y con el propósito de que todos/as los/as niños/as tuvieran acceso a verlo fuera de la escuela, se elaboró un CD con todas las imágenes que lo conformaban y se les entregó dicho disco a cada familia.

Esta etapa finalizó faltando pocos meses para terminar el ciclo escolar, por lo cual se decidió la elaboración de un material que permitiera seguir favoreciendo la interacción hogar-escuela; reconociendo lo que los/as niños/as habían logrado a lo largo del ciclo escolar, así como lo que aún necesitaban fortalecer antes de cambiar de grupo.

3. Libretas de logros

Esta etapa tuvo como objetivo promover la interacción hogar-escuela a través de la elaboración de libretas con educadoras y familias, para intercambiar información acerca de los logros y necesidades de los/as niños/as.

a) *Primer envío*

Como primer paso se llevó a cabo una reflexión conjunta entre educadoras y psicóloga para describir a cada uno/a de los/as niños/as, se inició con la pregunta general de “¿Cómo es ese/a niño/a?”; de acuerdo a las respuestas brindadas por las educadoras se fueron haciendo preguntas más específicas como “¿con quién se relaciona?” “¿participa en las actividades?”, esta información era para responder a la frase “Es...”. Posteriormente se pidió a las educadoras que mencionaran el principal logro obtenido por ese/a niño/a para responder a la frase “Ha logrado...”, y después que mencionaran cuál sería el principal aspecto a reforzar antes de pasar a la siguiente sala (preescolar 1). En ocasiones las educadoras mencionaban más de uno, por lo cual se les pidió se centraran en el más importante. Después se reflexionó con ellas acerca de lo

que podían hacer para promover ese aspecto en el cual necesitaba apoyo el/la niño/a, y cuáles de esas estrategias ellas se comprometían a llevar a cabo en la sala a lo largo de las siguientes semanas. Finalmente se les pidió que decidieran qué foto sería representativa del niño/a.

La psicóloga elaboró el formato de las libretas colocando como portada inicial la fotografía representativa del niño/a y dejando el espacio para que las educadoras escribieran lo que habían reflexionado (Anexo 13). Las educadoras escribieron la información en las libretas y éstas fueron enviadas a las familias junto con una hoja donde se informó la finalidad y proceso a seguir con dicho material (Anexo 14).

A las familias se les pidió que leyeran lo que habían compartido las educadoras y posteriormente respondieran: “Conocer la opinión de la educadora acerca de mi hijo/a nos sirvió para...” “Aprendimos de mi hijo/a...” “A partir de lo que compartió la educadora como familia nos comprometemos a...” Las libretas fueron devueltas después de una semana y se entregó, tanto a las familias como educadoras, un concentrado de sus compromisos para que pudieran tenerlos presentes y llevarlos a cabo antes de volver a enviar la libreta.

b) Segundo envío

Después del primer envío se dio un tiempo de aproximadamente un mes para que las familias y las educadoras pusieran en práctica las estrategias que se comprometieron a llevar a cabo con los/as niños/as.

Para este segundo envío se realizó nuevamente una reflexión con las educadoras centrándose en lo que ellas habían llevado a cabo en las últimas semanas y la respuesta que habían observado en los/as niños/as para responder a la frase “Estas semanas...”. Tomando en cuenta esto, se les pidió identificaran si antes de que los/as niños/as pasaran a la siguiente sala se seguiría trabajando en el mismo aspecto o que se comprometían a hacer para responder a la frase “En lo que resta de ciclo escolar nos proponemos...”

Después de que la psicóloga y las educadoras elaboraron y escribieron dichas reflexiones en las libretas, éstas fueron enviadas a las familias con una hoja informativa explicando ese segundo envío e invitándolas a responder a las mismas frases que las educadoras (Anexo 15). Las libretas fueron devueltas y se entregó un concentrado de los compromisos a las educadoras y a las familias.

4. Evaluación Final del Proyecto

El objetivo de esta etapa fue obtener información acerca de la utilidad del proyecto de cuentos. Se aplicó un cuestionario de una pregunta “¿Cuál considera que ha sido la utilidad del proyecto de cuentos que se ha llevado a cabo en la sala de su hijo/a?”, además de dar espacio para comentarios generales.

Procedimiento Grupo Dos

Con este grupo se inició una integración por parte de la psicóloga para conocer a los/as niños/as, así como a sus familias y educadoras, por lo cual se mantuvo presente en la sala tres días a la semana participando en las actividades de la rutina diaria; además de estar durante el filtro, siendo un espacio donde se podía acercar y compartir información con las familias. Posterior a esta etapa se llevaron a cabo distintas etapas de intervención que se describen a continuación.

1. Detección de necesidades grupales

Los/as niños/as de este grupo se caracterizaban por estar en una etapa donde la socialización era un elemento base para su desarrollo socioemocional, por lo que se decidió iniciar de manera contraria al Grupo Uno, de lo global a lo particular, es decir, identificando las necesidades e inquietudes de las familias a nivel grupal.

Se realizaron registros de observación en sala para reconocer las necesidades de los/as niños/as y educadoras; además de aplicar un cuestionario a las familias para que compartieran fortalezas, dudas y expectativas, similar al aplicado al Grupo Uno.

2. Cuento Grupal Familias

El objetivo de esta etapa fue promover la interacción hogar-escuela de tal forma que se favoreciera la forma en que las personas adultas y los/as niños/as enfrentaban los retos del

desarrollo socioemocional, a través de la elaboración de un cuento grupal en conjunto con las familias y los/as niños/as.

Después de analizar las necesidades de las familias y detectando el área socioemocional como una de sus principales inquietudes, se decidió elaborar un cuento que permitiera una mayor interacción y comunicación entre las familias y las educadoras/psicóloga, pero que también permitiera fomentar la integración de los/as niños/as de la sala ya que era un grupo en el que había nuevos integrantes.

La parte inicial del cuento se elaboró retomando las actividades que realizaban como grupo y aquellos espacios que compartían, describiendo lo que realizaban en cada uno (Anexo 16). Una vez elaborada esta primera parte se llevó a cabo un acercamiento a las familias a través del filtro, además de entregarles una invitación (Anexo 17) donde se les presentó el objetivo de esta actividad, así como la forma en que se pedía su colaboración.

El cuento se envió a finales de semana con una hoja de instrucciones (Anexo 18) donde se informó a las familias detalladamente lo que tenían que agregar; se les pidió regresarán el cuento a inicios de la semana siguiente junto con un cuestionario donde la familia valoraba la utilidad de la actividad (Anexo 19), cada semana se lo llevó un/a niño/a distinto/a.

Las familias y el/la niño/a elaboraron una parte del cuento cuando se lo llevaban colocando:

- ✓ Un dibujo elaborado por el/la niño/a acerca de lo que más le gustaba de la escuela
- ✓ Una foto de la familia del niño/a
- ✓ Una foto de bebé del niño/a
- ✓ Una foto actual del niño/a

Al devolver el cuento éste fue compartido dentro de la sala por el propio niño/a y se video grababa, además se hicieron registros de observación durante la semana para contar con información acerca de la respuesta de los/as niños/as y las educadoras.

Al finalizar el cuento con las familias y con la finalidad de seguir promoviendo el intercambio de información entre ambos espacios, se elaboró una segunda parte del cuento grupal, en este caso en colaboración educadora-niño/a.

3. Cuento Grupal Educadoras

El objetivo de esta etapa fue promover la interacción hogar-escuela, llevando a cabo intercambio de información, a través de la elaboración de un cuento en conjunto con las educadoras y los/as niños/as.

Una primera parte de esta etapa consistió en llevar a cabo una reflexión psicóloga-educadoras con la finalidad de describir a cada uno/a de los/as niños/as considerando aspectos socio emocionales y donde se habló tanto de fortalezas, como de necesidades; al finalizar se les preguntó qué foto sería representativa de esa/e niña/o. Contando con esta información se preparó el material para el cuento donde en una hoja las educadoras escribieron lo que habían compartido del niño/a y se colocó la foto que habían decidido se tomara, y en otra hoja se dejó un espacio para lo que compartiría el/la niño/a y para su dibujo (Anexo 20).

Posteriormente se sentaron una de las educadoras y el/la niño/a, la educadora leyó lo que había escrito y al final preguntó al niño/a ¿qué piensas? ¿sí eres así?, si no se obtenía respuesta del él/ella se iban haciendo preguntas en aspectos en específico como ¿aquí dice que eres...? ¿qué piensas?, se anotó lo que decía el/la niño/a en el espacio que se había dejado en una de las hojas y se le dijo que ahora iba a hacer un dibujo acerca de algo de la escuela que quisiera compartir con su familia. Esta actividad se llevó a cabo de manera semanal con dos niños/as, para lo cual se elaboró un rol de tal manera que cada educadora hiciera el proceso con uno/a de ellos/as.

El cuento se envió a finales de cada semana a la familia junto con un cuestionario para que compartieran los aprendizajes de la actividad (Anexo 21). La familia devolvió el cuento a inicios de la semana siguiente y se compartió en la sala por el/la niño/a, además de que periódicamente se entregaba a las educadoras un concentrado con las respuestas brindadas por las familias en el cuestionario. Durante el proceso de elaboración y lectura del cuento se llevaron a cabo grabaciones de audio, videograbaciones y registros de observación.

Al finalizar la elaboración de los cuentos, tanto el elaborado por familias como el elaborado por las educadoras, y con el propósito de que todos/as los/as niños/as tuvieran acceso a verlo fuera de la escuela se elaboró un CD con todas las imágenes que lo conformaban. Se reunió a todos/as los/as niños/as para explicar que la elaboración de estos cuentos grupales había

concluido, pero que al quedarse los cuentos en la sala ellos/as se podían llevar un disco para verlos en casa.

4. Cuentos Individuales

Al llevar a cabo los cuentos grupales se dio un acercamiento constante con las familias y con las educadoras, a través del cual se fueron identificando inquietudes y necesidades de algunos niños; se realizaron registros de observación de ellos, además de un intercambio constante de información entre la familia y la escuela. De esta manera, se identificó que los aspectos socioemocionales en los cuales necesitaban ayuda, podían abordarse a través de un cuento individual.

Descripción EG

EG tenía 4 años 5 meses cuando la psicóloga ingresó a su sala. Era un niño considerado alegre, que se podía relacionar con las otras personas sin ningún problema y sobre todo se caracterizaba por ser un niño al que le gustaba platicar todo lo que le ocurría en casa o dentro de la misma sala. Al acercarse a su mamá ella lo describía como un niño con carácter fuerte, sobre todo muy enojón en casa, que llegaba incluso a gritarle a ella o a su papá.

Descripción DR

DR tenía 3 años 9 meses cuando la psicóloga comenzó a trabajar de cerca con él. Era un niño que desde su ingreso a la Estancia tuvo problemas para adaptarse y lloraba constantemente, situación que continuaba en ocasiones en preescolar, ya que a veces se le dificultaba entrar a la escuela, sobre todo después de un largo periodo de ausencia. Además, cuando su mamá se presentaba para algún evento dentro de la escuela él inmediatamente comenzaba a llorar para estar cerca de ella y le era difícil calmarse.

Teniendo en cuenta estas características el objetivo de esta etapa fue afrontar los retos del desarrollo socioemocional acordes con la etapa en que se encontraban los niños a través de la elaboración de cuentos individuales, de manera conjunta con las familias.

El proceso de elaboración fue similar al elaborado con los/as niños/as del Grupo Uno, es decir, se llevó a cabo primero un acercamiento a las familias aunque en este caso sólo fue a través de la hoja informativa; posteriormente hubo una revisión teórica y elaboración de un guión preliminar, para terminar con una cita individual que tuvo como objetivo analizar en conjunto con la familia la forma en que se podía abordar la situación elegida a través del cuento personalizado.

En las semanas siguientes a la cita individual se llevó a cabo la elaboración del cuento en donde la familia se encargó de tomar las fotografías en casa para elaborar el cuento y la psicóloga las tomaba dentro de la Estancia. Una vez que se tuvieron la mayoría de las fotos se reunieron nuevamente psicóloga-familia con la finalidad de revisar y elegir las fotos más adecuadas, además de “armar” el cuento juntas tomando en cuenta los lineamientos del Grupo Uno, es decir que fuera texto, imágenes y formato adecuado para que lo usaran los niños.

El cuento se envió a la familia junto con un tríptico (Anexo 22) donde se les compartió información acerca de cómo podían hacer uso del cuento en casa.

Después de que haber trabajado el cuento unas semanas en casa se trajeron los cuentos individuales de los dos niños, uno por semana para que lo compartieran en sala con sus compañeros/as, además de dejarlo en el espacio de biblioteca accesible a todos/as. En esta etapa se elaboraron registros de observación, y se entregó un cuestionario a las familias (Anexo 23) para conocer cómo habían utilizado el cuento en casa y los beneficios que les había brindado.

Al elaborar ambos cuentos se identificó que los dos niños tenían aspectos en común relacionados con autorregulación y socialización dentro de la escuela, los cuales además eran retos que caracterizaban su etapa de desarrollo, por lo cual se creó un material que respondiera a dicha necesidad.

5. Cuentos Interactivos

El objetivo de esta etapa fue promover el uso de estrategias de solución de problemas por parte de los/as niños/as a través de la creación de cuentos interactivos.

Como primera parte se elaboró un cuento interactivo donde se compartía la historia de EG y DR hablando de las actividades que los dos niños compartían; al final se dejó el cuento inconcluso de tal manera que sus compañeros/as opinaran acerca de lo que podrían hacer cuando

se enojaran. Este cuento se compartió en la sala en pequeños grupos y al final se pidió a los/as niños/as que compartieran qué era lo que podían hacer EG y DR cuando se enojaran, primero lo hicieron verbalmente y posteriormente se les pidió que elaboraran un dibujo. En este proceso se llevaron a cabo grabaciones de audio para analizar las estrategias que los/as niños/as compartieron.

Al analizar las respuestas de los/as niños/as se decidió implementar otro cuento interactivo llamado “Yo lo quiero” que promoviera el uso de diversas estrategias para la solución de un problema. Este cuento narra la historia de dos niñas que enfrentan un problema al querer el mismo camión, el cuento inicia:

“Ésta es la historia de dos niñas, María y Amalia. Generalmente se divierten mucho juntas. Juegan, platican y comparten. Pero a veces tienen problemas, como ahora. María tiene un camión, Amalia lo quiere ¿qué puede hacer Amalia?”

La finalidad de la historia es invitar a los/as niños/as a dar diferentes alternativas de lo que pueden hacer María y Amalia, y conforme avanza el cuento se pueden ir mostrando cada una de ellas, así como la forma en que se pueden sentir las niñas ante cada una. Las alternativas que se presentan en el cuento son: arrebatar, pedir, intercambiar, hacer un acuerdo, esperar un turno, amenazar y pedir ayuda. Un ejemplo de las alternativas y consecuencias es:

*Amalia arrebata el camión y se lo lleva lejos de María.
Amalia se divierte manejando el camión por toda la sala.
¿Cómo se siente María?
Se siente triste y enojada. Ella aún no había terminado de jugar.
¿Cómo se siente Amalia?
Ella está contenta porque puede jugar con el camión.
¿Qué crees que va a pasar ahora?*

Este cuento primero se compartió de manera grupal preguntando a los/as niños/as ¿qué hacían ellos en esa situación? ¿qué harían?; posteriormente se le daba lectura en pequeños grupos y se les brindaba una imagen del cuento para que ellos/as mismos/as la iluminaran. En un último momento se compartió el cuento de manera grupal, siendo los/as niños/as quienes lo contaron con la guía de la psicóloga compartiendo la imagen que habían iluminado.

Con la finalidad de evaluar la forma en que el cuento promovió nuevas formas de solución de problemas se volvió a compartir el cuento de EG y DR en pequeños grupos con sus compañeros/as y preguntando nuevamente qué soluciones les darían.

6. Evaluación Final del Proyecto

El objetivo de esta etapa fue obtener información acerca de la utilidad que tuvo para las familias el proyecto de cuentos. Se aplicó un cuestionario que consistía en una pregunta “¿Cuál considera que ha sido la utilidad del proyecto de cuentos que se ha llevado a cabo en la sala de su hijo/a?”, además de dar un espacio para comentarios generales.

RESULTADOS GRUPO UNO

Sala de Lactantes

1. Detección de necesidades individuales

Para iniciar el ciclo escolar se aplicó un cuestionario a las familias para detectar necesidades individuales, de las 11 familias que había al iniciar el ciclo, 7 de ellas respondieron compartiendo sus inquietudes (tabla 1).

Nombre del niño/a	Inquietudes del desarrollo
Familia SV	Actualmente estoy muy preocupada por la adaptación de mi hijo. Lloro diariamente estas últimas 3 semanas con sus nuevas maestras. Antes no se comportó así, ahora si él pudiera "saldría corriendo de su sala"...No sé cuánto esto debe durar.
Familia DG	Quiero conocer paso a paso el desarrollo, saber si hay algo que debemos hacer para apoyarlo.
Familia JZ	Mi hija es una persona tranquila cuando llega a la E.B.D.I., y mi intranquilidad es saber si esto es bueno o malo. Ej: cuando llega la mayoría de los niños están llorando y ella no hace nada.
Familia SR	Por el momento ninguna inquietud ya que a pesar de ser prematuro actualmente está de acuerdo a su edad pero probablemente lo único que preocupa es el lenguaje.
Familia BD	Me inquieta un poco el hecho de que por más que le decimos el nombre de las cosas como agua, vaso, leche, etc., mi hijo no quiera comenzar a hablarlos, sólo señala las cosas que quiere y al decirle nosotros el nombre él sólo mueve su cabecita si es o no eso lo que desea, aunque identifica perfectamente las cosas.
Familia PL	Ninguna, va entrando.
Familia SD	Que pueda acostumbrarse a los cambios y visitas de personas que no conoce pues llora mucho.

Tabla 1. Respuestas de cuestionario inicial a familias del Grupo Uno

Como se observa en la tabla 1 las cuatro primeras familias mostraron necesidades en específico y relacionadas con distintos aspectos del desarrollo socioemocional, tales como autonomía y relaciones con otras personas, éstas son las familias de SV, SD, JZ y BD, a quienes

se había observado de manera individual e identificado que se beneficiarían de la elaboración de un cuento individual.

2. Cuentos individuales

Tomando en cuenta las inquietudes compartidas, así como las características de cada niño/a se inició con la elección del tema para el cuento que rescatara y favoreciera cada uno de los aspectos indicados por las familias.

a) *Elección del tema*

En el **caso de JZ** durante el cuestionario inicial, descrito anteriormente, la familia compartió *“Mi hija es una persona tranquila cuando llega a la E.B.D.I., y mi intranquilidad es saber si esto es bueno o malo. Ej: cuando llega la mayoría de los niños están llorando y ella no hace nada”*. Al acercarse a la familia para identificar el tema a tratar en el cuento, ellos compartieron que JZ era una niña mucho más desenvuelta en su casa, donde se comunicaba con palabras, le gustaba jugar y realizar distintas actividades.

Tomando en cuenta lo que la familia compartió, así como lo que se había observado en sala, se consideró que JZ se beneficiaría de la elaboración de un cuento individual donde se le describiera lo que hacía en la escuela y pudiera tenerlo presente, además de involucrar a la familia para que ellos también entendieran la forma en que podrían apoyarla para promover su desarrollo socioemocional. Para la elaboración de este cuento la psicóloga realizó una revisión teórica acerca de la socialización y creación de vínculos con niños/as de esta edad.

En el **caso de SV** durante el cuestionario inicial la familia compartió *“Actualmente estoy muy preocupada por la adaptación de mi hijo. Lloro diariamente estas últimas 3 semanas con sus nuevas maestras. Antes no se comportó así, ahora si él pudiera "saldría corriendo de su sala"...No sé cuánto esto debe durar”*.

Al acercarse a su familia se encontró que SV era hijo único y que en su casa era el “centro de atención”, además de que convivía solamente con personas adultas quienes seguían viéndolo como un “bebé” y no reconocían que él ya podía hacer diversas cosas por sí mismo. De esta manera, se consideró que se beneficiaría de un cuento donde se explicara a su familia y a él

lo que ya podía hacer siendo “niño grande” y la forma en que podrían apoyarlo para seguir promoviendo su desarrollo socioemocional. En este caso la psicóloga realizó una revisión teórica acerca de autonomía y socialización.

En el **caso de SD** en el cuestionario inicial su mamá compartió la siguiente inquietud: *“Que pueda acostumbrarse a los cambios y visitas de personas que no conoce pues llora mucho”*. Su familia compartió que SD quería que le dieran de comer aunque ella ya podía hacerlo sola, además de que habían identificado que cuando SD se daba cuenta que su mamá se enojaba, solía llamar a otras personas de su familia para que la consintieran, aunque su mamá les pedía que marcaran los límites, ellos/as no lo hacían.

Tomando en cuenta esto se decidió elaborar un cuento donde se reconociera aquello que SD podía hacer sola y aquello en lo que todavía necesitaba ayuda, además de enviar el mensaje de la importancia de que existieran acuerdos entre las personas adultas que participaban en su crianza. La psicóloga realizó una revisión teórica acerca de autonomía y socialización

Finalmente, en el **caso de BD** la familia compartió en el cuestionario inicial: *“Me inquieta un poco el hecho de que por más que le decimos el nombre de las cosas como agua, vaso, leche, etc., mi hijo no quiera comenzar a hablarlos sólo señala las cosas que quiere y al decirle nosotros el nombre, él sólo mueve su cabecita si es o no eso lo que desea, aunque identifica perfectamente las cosas”*. Al hablar sobre la elaboración del cuento la familia comentó que tenían dificultad para que BD compartiera cosas con otros/as niños/as, específicamente su primo, y terminaban peleando, además de que era constante que BD hiciera berrinches cuando le quitaban algo.

A través de la información recabada se identificaron algunas diferencias en el comportamiento de BD en casa y en la escuela, ya que en la escuela se caracterizaba por ser un niño que no tenía dificultad para compartir o seguir las instrucciones de las educadoras, pero en casa mostraba algunas dificultades en esos aspectos. Por esta razón se buscó que el cuento fuera comparando esos dos ambientes (hogar-escuela) y la forma en que BD se desenvolvía en cada uno. La psicóloga realizó una revisión teórica acerca de la socialización en esta etapa.

Durante la cita individual que se realizó con las familias se llevaron a cabo registros acerca del proceso de elaboración, encontrando que la familia compartió información de su hijo/a con la que a veces no se contaba:

“Durante la cita individual la mamá de BD compartió cómo a él le gustaba jugar con su mamá por la tarde”

Además compartieron aspectos más personales acerca de sus preocupaciones como mamá:

“Durante la cita individual la mamá de SD se mostró emocionada y sobre todo compartiendo lo que ella observaba en su hija, lo que ella hacía e incluso la forma en que ella como mamá se sentía”

Después de la revisión teórica llevada a cabo por la psicóloga se elaboró un guión preliminar que se compartió a las familias para que pudieran revisarlo y delimitar si agregarían o cambiarían algo, para finalmente elaborar el cuento tomando en cuenta las características de los/as niños/as y retomando los aspectos socioemocionales donde necesitaban apoyo.

b) Elaboración de los cuentos

Los cuentos estaban centrados en distintos aspectos, los nombres de los cuentos fueron: “JZ en la escuela”; “SV es niño grande”; “SD es niña grande” y “BD aprende a compartir”; aunque en los cuatro cuentos se hablaba de aspectos del desarrollo socioemocional.

Se retomaron aspectos de autoconcepto resaltando en tres de los cuentos los gustos e intereses de los/as niños/as:

“Después del desayuno a JZ le gusta ver los cuentos de la sala”

“Yo soy SD y me gustan mucho las flores”

“En la escuela a BD le gusta jugar en el espacio de construcción”

Además de resaltar su autonomía, reconociendo aquello que podían hacer solos/as:

“JZ y sus compañeros/as desayunan solos/as”

“En la escuela SV participa en el lavado de manos subiendo a la silla por sí mismo”

“Después del desayuno SD se sienta en la nica porque ya es una niña grande y hace pipí y popó”

“A BD le gusta desayunar con sus compañeros/as y casi siempre se come toda la comida”

También se reconocieron aspectos de socialización mostrando la forma en que se relacionaban con sus compañeros/as; en este caso era centrándose en el aspecto que se quería promover a través del cuento:

“Al llegar JZ se mantiene alejada y observa lo que hacen sus compañeros/as”

“En la sala SV juega con sus amigos/as aunque a veces le cuesta compartir”

“Y después SD ve a sus amigos/as y juega con ellos/as”

“En su casa a BD también a veces le cuesta trabajo compartir con su primo”

En dos de los cuentos se dirigieron mensajes específicos a las personas adultas acerca de lo que podían hacer para apoyar a los/as niños/as:

“Para que SD siga aprendiendo a ser niña grande necesita que los adultos a su lado estén de acuerdo”

“Para ayudarle a BD a compartir los/as adultos/as pueden acompañar a BD cuando juega con otros/as niños/as para mostrarle cómo compartir”

En el caso de los cuatro cuentos se llevó a cabo una Fase de Uso, tanto en la sala como en su casa, evaluando la respuesta de las familias y los/as niños/as.

c) *Uso de cuentos: Niños/as*

Dentro de la sala los cuentos individuales fueron compartidos con los/as protagonistas pero también con todo el grupo, la respuesta general fue de interés por las imágenes, mostrando entusiasmo por lo que ahí aparecía, siendo el cuento el predilecto de los/as niños/as de la sala:

“SD está en el área de biblioteca, toma el cuento de JZ y lo estira hacia la psicóloga, ella le dice “¿Vemos este cuento?” y SD dice “Sí, Amin (JZ) la psicóloga la mira y dice “Sí, es el cuento de JZ)”

“Después de leer el cuento de SD, AX se acerca a la psicóloga y le “Yo quiero uno”

Específicamente en los/as niños/as que eran protagonistas, salieron a relucir aspectos de socialización, ya que reconocieron a las personas que ahí aparecían, como compañeros/as, educadoras o miembros de su familia:

“SD comienza a ver el cuento, se acercan JZ y SR, SD da vuelta a las hojas y señala la imagen de su mamá mientras dice “mamá”, después da la vuelta a la hoja y señala a su mascota diciendo “Camia” (Camila), cuando están las imágenes de su escuela señala a una de las educadoras y dice “PZ”

“BD tiene su cuento en la mano, se sienta en la biblioteca y da vuelta a las hojas, cuando llega a la foto de su familia dice “papá, mamá”

Además mostraron un reconocimiento de las situaciones que aparecían, a través de lenguaje verbal y/o no verbal:

“La psicóloga y SV están sentados en espacio grupal, ella comienza a contar el cuento, al leer la parte donde se cuenta como él se sube a lavarse las manos SV se levanta y se acerca al lavabo señalándolo; cuando la psicóloga describe la imagen del recreo SV se acerca a la puerta que da hacia el espacio de recreo y la señala”

“La psicóloga lee el cuento a JZ y dice “después de comer ¿Qué haces JZ?” ella mira la imagen del cuento, estira la mano derecha y señala con el dedo índice,

dice “pitando”, la psicóloga gira la hoja a donde está la imagen en la cual su papá baña a JZ, ella dice “baña”, la psicóloga dice “Sí, te está bañando tu papá”.

Siendo niños/as muy pequeños/as que necesitaban el apoyo de las personas adultas para entender lo que les rodeaba, resultaba importante identificar cómo ellas hacían uso del cuento.

d) Uso de cuentos: Familias

Después de que el cuento fue enviado a casa durante un lapso de tiempo que permitió que lo usaran de manera constante, se pidió a las familias que respondieran un cuestionario conformado por tres preguntas. Primero se indagó con las familias de qué forma habían utilizado el cuento en casa (tabla 2).

Nombre del niño/a	¿Cómo ha usado el cuento personalizado de su hijo/a en casa?
JZ	Le enseñé el cuento a JZ. En vacaciones lo hemos utilizado mucho para enseñárselo y que fuera recordando lo que hace aquí en la escuela y a sus compañeritos y a su maestra y a todos.
SV	Se lo muestro después de desayunar o comer y él lo hojea y platicamos cómo ha crecido
SD	Mostrándole a ella o qué le gusta, le disgusta y su ambiente que la rodea. Le recuerdo a los adultos que deben cooperar
BD	El cuento siempre lo tiene en el juguetero de su cuna por lo que cada que tiene ganas de verlo él mismo lo toma y va diciendo el nombre de la persona que está en él y se le van contando la secuencia del cuento, a BD le gusta mucho y lo presume a los integrantes de la familia

Tabla 2. Respuestas de las familias del Grupo Uno acerca del uso del cuento

En las respuestas de las familias se reconoció principalmente como estrategia de uso el contárselo a los/as niños/as en distintos momentos del día señalando las imágenes que ahí aparecían, aunque la familia de BD reconoció además que el cuento se dejaba al alcance del niño para que él pudiera verlo cuando deseara.

También se pidió a las familias que compartieran las respuestas que habían observado en los/as niños ante el cuento (tabla 3).

Nombre del niño/a	¿Cuál ha sido la respuesta de su hijo/a ante el cuento?
JZ	JZ reacciona muy contenta cuando lo ve y no quiere soltarlo. JZ ve con mucha emoción el libro y cada que lo veía no lo contábamos nosotros sino que ella solita va agarrando y dice lo que ve en cada foto: JZ, maestra PZ, maestra KR, y dice los nombres de todos sus compañeritos de la escuela, a todos los identifica súper bien. A cada rato va y lo agarra, es con el que juega y empieza a que se lo leamos nosotras o ella solita empieza a señalarnos las fotos.
SV	Le gusta, lo disfruta y me platica sobre las fotografías.
SD	Confirmar lo que ve y hace, con imágenes y situaciones, ignoro si le gusta mostrarlo a sus compañeros en el salón.
BD	Que sí creo que le ayudó a darse cuenta que tiene que compartir sus cosas, no sólo con sus primos sino también con nosotros y su tío, ya sabe que tiene que compartir y claro que lo relaciona con el cuento y le gusta mucho.

Tabla 3. Respuestas de las familias del Grupo Uno acerca de la respuesta del niño/a

Estas respuestas confirmaron lo observado en la sala, ya que reportaron que a los/as niños/as les gustaba el cuento, y que no sólo reconocían las imágenes sino también lo compartían con otros/as. Finalmente, se preguntó a las familias de qué manera el cuento les había ayudado (tabla 4), sus respuestas tenían que ver con el objetivo principal para el que se elaboró el cuento.

Nombre del niño/a	¿Le ha ayudado el cuento personalizado? ¿De qué manera?
JZ	Pues sí sirve bastante, a JZ en particular le ayudó bastante para empezar a identificar a sus compañeritos y ya los veía y de hecho cosas particulares de cada niño nos decía, y para las vacaciones le ayudó bastante acordarse de sus amigos de la escuelita y fue menos pesado para ella que le cuesta trabajo adaptarse, fue menos trabajo ahora que regresó a la escuelita
SV	A reforzar que SV ha crecido
SD	Cuando pasa alguna situación le recuerdo el cuento, de todo me dice: soy niña grande. Yo le digo: pero tengo que ayudarte en algunas cosas
BD	Le ha ayudado a desenvolver más sus palabras ya que cada que lo ve nos platica lo que está haciendo en las fotos y le emociona mucho

Tabla 4. Respuestas de las familias del Grupo Uno acerca de la utilidad del cuento

Sala de Maternal

1. Detección de necesidades grupales

Se pidió a las familias respondieran un cuestionario conformado por cuatro preguntas cuya finalidad fue conocer las fortalezas de su hijo/a, así como las inquietudes que tenían; para fines de este proyecto se analizó la respuesta de las familias en dos de las preguntas: ¿qué espera que su hijo/a aprenda en este ciclo escolar?, y ¿tiene alguna duda o inquietud relacionada con el desarrollo de su hijo/a? El grupo estaba conformado por 15 familias, de las cuales 10 respondieron, aunque cabe mencionar que hubo familias que mencionaron más de un aspecto. Las respuestas se categorizaron encontrando que el principal aprendizaje que esperaban las familias tenía que ver con el desarrollo socioemocional de sus hijos/as (figura 1).



Figura 1. Frecuencia de respuestas de las familias ante aprendizajes esperados

La categoría de **desarrollo socioemocional** incluía aspectos de autonomía y socialización, donde las familias esperaban que su hijo/a aprendiera a hacer cosas por sí solo/a, así como a relacionarse más con las otras personas, estos aspectos se vuelven un reto importante a enfrentar, tanto por las familias, como por los/as niños/as.

El otro aspecto retomado por las familias fue el **lenguaje**, ya que los/as niños/as se encontraban en una etapa en la cual habían comenzado a hacer un mayor uso de lenguaje verbal,

aquí las familias esperaban que su hijo/a se comunicara más claramente y con mayor número de palabras.

Los otros aspectos que las familias mencionaron, aunque con menos frecuencia, fue lo que se refería a **habilidades pre-académicas** donde incluían colorear, reconocer números, letras, colores y formas, y **aspectos generales de desarrollo** donde mencionaban que sus hijos/as se desarrollaran en todas las áreas.

Por otro lado, en cuanto a las dudas e inquietudes tres de las familias refirieron no tener ninguna, y las que expresaron dudas se dirigieron principalmente a la categoría de desarrollo en general y aspectos socioemocionales (figura 2).

¿Tiene alguna duda o inquietud relacionada con el desarrollo de su hijo/a?

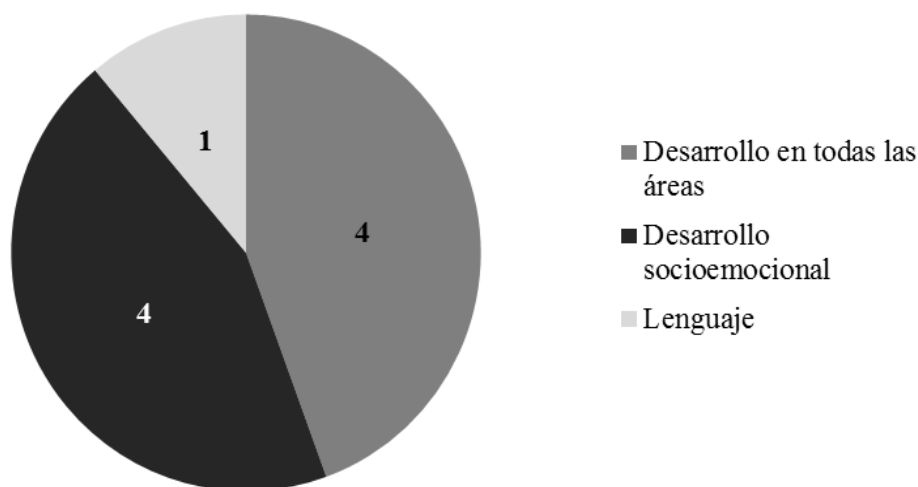


Figura 2. Frecuencia de respuestas de las familias ante dudas o inquietudes

La categoría **desarrollo en todas las áreas** hacía referencia a las dudas que tenían las familias acerca de las características de la etapa de su hijo/a, y si él/ella estaba dentro de lo esperado. El otro aspecto resaltado nuevamente por las familias fue el **desarrollo socioemocional**, que incluía la socialización, donde las familias retomaron cómo mejorar la forma en que su hijo/a se relacionaba con otros/as niños/as, y otras familias refirieron aspectos como exploración y el manejo de berrinches que también caracterizan esa etapa.

Como parte de este diagnóstico también se llevaron a cabo observaciones dentro de la sala por parte de la psicóloga, las cuales permitieron identificar que una gran inquietud de las

educadoras era lograr que los/as niños/as se volvieran totalmente independientes para realizar las distintas actividades, ya que eso era considerado necesario para pasar posteriormente a preescolar; pero además estaban interesadas en que los/as niños/as fueran más sociables ya que a varios de ellos/as se les dificultaba el acercamiento a personas desconocidas.

Tomando en cuenta estos intereses de las familias y las educadoras en aspectos socioemocionales, y específicamente en retos del desarrollo como la autonomía y la socialización, se buscó dar respuesta a dichas necesidades a través de una actividad que promoviera la forma en que las personas adultas enfrentaban los retos del desarrollo socioemocional, y cómo esto permitía que los/as niños/as reconocieran dichos aspectos; además de tomar en cuenta que el desarrollo socioemocional se convierte en la base para lograr aprendizajes en otras áreas, como el lenguaje o el control de esfínteres, que también eran inquietudes de las familias.

2. Cuento Grupal Familias

La primer parte del cuento fue elaborada por la psicóloga donde se buscó responder a las diversas inquietudes de las familias, como control de esfínteres y comida, pero teniendo presente en todo momento los aspectos del desarrollo socioemocional a enfatizar, como autonomía:

“Antes usábamos babero, ahora nos limpiamos con la servilleta”

“Antes íbamos a la nica, ahora vamos al baño”

Y socialización:

“Ahora estamos dejando de ser bebés para convertirnos en niños y niñas grandes”

“Así que ahora todos y todas estamos aprendiendo a ser niños y niñas grandes”

Teniendo elaborada esta parte del cuento se pidió la colaboración de las familias para que integraran al cuento una foto de su hijo/a cuando era bebé y otra actual respondiendo a distintas frases.

a) *Elaboración del cuento: Familias*

La primer frase ante la cual respondió la familia fue “Yo era” donde colocaron una foto de su hijo/a de bebé y describieron como era él/ella y posteriormente respondieron a la frase “Yo soy” describiéndolo en la actualidad. Las respuestas de las familias fueron categorizadas de acuerdo a distintos aspectos del desarrollo socioemocional (figura 3).

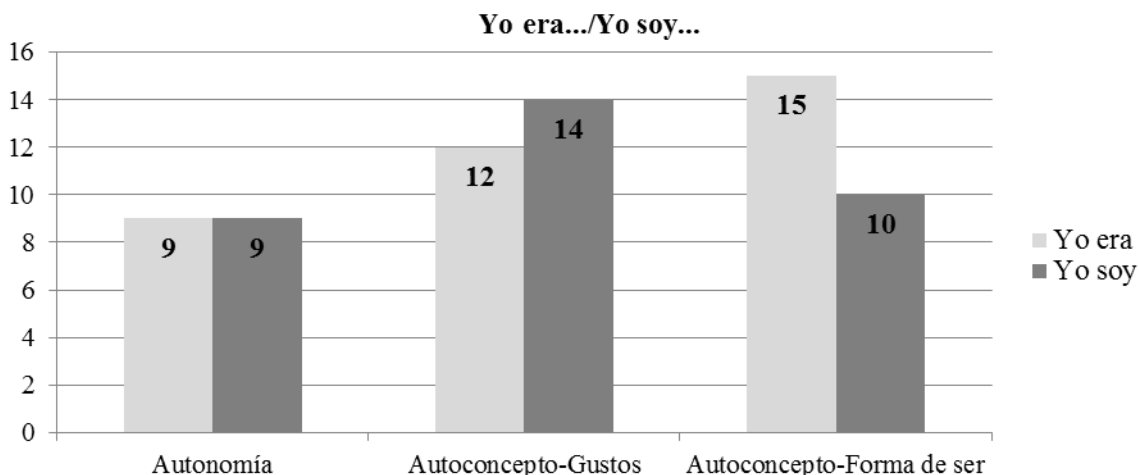


Figura 3. Frecuencia de categorías en la descripción de las familias de su hijo/a

Como se puede observar la mayor frecuencia en ambas descripciones estuvo centrada en el aspecto de autoconcepto y posteriormente en autonomía.

El aspecto de **Autoconcepto** hace referencia a la pregunta de ¿quién soy?, pero desde la perspectiva de la familia, es decir, como la familia va construyendo y percibiendo quién es su hijo/a, y en este sentido son dos aspectos los que resaltaron, por un lado la forma de ser y por otro los gustos que el/la niño/a tenía.

En lo que se refiere a la forma de ser se dio un cambio en la frecuencia entre yo era y yo soy, cuando los describieron como bebés lo tomaron más en cuenta, pero posteriormente dejaron de hacerlo algunas familias, tal vez porque conforme sus hijos/as fueron creciendo reconocieron nuevos aspectos de ellos/as. Las descripciones de las familias se hicieron principalmente a través de adjetivos, y en ocasiones se mantenían en ambas descripciones y en otras ocasiones cambiaban, en cuyos casos el espacio aparece en blanco (tabla 5).

Yo era...	Yo soy
Muy observadora	Muy curiosa
Algo travieso	Muy alegre
Yo era tranquila...era muy observadora	
Siempre he sido muy sonriente	Sigo siendo muy alegre
Un bebé muy inquieto	Un niño muy inquieto
Una bebé muy inquieta y a veces no media riesgos	
Un niño muy bien portado	Un niño inquieto
Muy curiosa	Una niña muy feliz... también sigo siendo curiosa
Una bebé muy sonriente	Muy, muy inquieta
Un bebé muy alegre	
Un niño muy juguetón	Un niño muy inquieto
Muy platicadora	Muy cariñosa
Un bebé muy dormilón	
Yo era una bebé muy inquieto	
Un bebé muy inquieto	Muy, muy inquieto

Tabla 5. Descripciones de las familias en Autoconcepto-Forma de ser

Como se puede observar en la tabla 5 el término más utilizado fue inquieto, algo importante de resaltar es que la mayoría de las familias mantuvieron la descripción de su hijo/a de bebe y actual, sólo una de ellas hizo un cambio importante en su descripción ya que mencionó que su hijo/a era “muy bien portado” de bebé y ahora era “un niño muy inquieto”.

Por otro lado en cuanto al aspecto de autoconcepto pero hablando de gustos se dio un cambio a la inversa, ya que inicialmente fueron 12 familias quienes retomaron este aspecto al describir a su hijo/a de bebé, y posteriormente al describirlo en la actualidad aumentó a 14. Las descripciones de las familias en cuanto a gustos fueron variadas (tabla 6).

Yo era...	Yo soy
	Me gusta aprender cosas nuevas
Me gustaba mucho tocar las cosas	Me gusta salir a jugar a los parques
Me gustaba mucho jugar con cosas pequeñas...me gustaba observar muchos libros	Me gusta pintar, también recortar...me gustan las películas infantiles

	Me gusta platicar mucho pero lo que más me gusta es que ya puedo hacer más cosas
Me gustaba tocar todo lo que había a mi alrededor...también me gustaba mucho subir y bajar de las cosas que estaban a mi alcance, comía de todo, me encantaba jugar con mi gimnasio y un Woody de tela	Me gustan los juegos de los parques...Me gusta ver la TV y películas infantiles, también me gustan los caballos y ponerme sombrero y botas
Me gustaban los peluches que colgaban en mi cuna... Desde pequeño me ha gustado la música y tocar instrumentos musicales, el piano es mi favorito	Me gusta explorar y aprender, tengo muchos libros que reviso con frecuencia, he visitado muchos zoológicos y me encantan los animales
Me gusta tocar todo lo que rodear...me gusta tocar los instrumentos musicales	Juego mucho con mis muñecas me gusta cantar, tocar el piano y bailar,
Me gustaba tocar todo para sentir su textura, consistencia, aunque terminara "batida". Me gustaba mucho bailar y brincar con ayuda de mamá y papá	Me encanta jugar con mis nenas (muñecas) pero también juego con mi hermano...me encanta cantar todo el tiempo, incluso canciones en otros idiomas que ni siquiera conozco.
Lo que más me gustaba es que me arrullara mamá y papá para dormir	Me gusta subirme a los juegos
Me gustaba estar siempre con papá y con mamá.	Me gusta correr, brincar, cantar. Disfruto estar con mi hermana, ella me hace reír mucho.
Me emocionaba cuando veía perritos	Me gusta bailar y cantar mucho...me gustan mucho los gatos
Cuando estaba despierto me gustaba observar	Me gusta estar en los juegos, subirme en los carritos, me gusta un libro donde identifico objetos en una imagen grande
Me gustaba salpicar el agua con mis manos y me reía mucho. También me gustaban mucho las piñatas	Me gusta la playa, andar en triciclo y subir y bajar de los juegos que están en el parque. Me siguen gustando mucho las piñatas
Me gustaba bailar con mi familia y disfrutaba todo tipo de música	Disfruto salir al parque, a la feria y divertirme con mis papá...Mis juguetes favoritos son el hombre araña, buz layer, woody y las herramientas.

Tabla 6. Descripciones de las familias en Autoconcepto-Gustos

Como se observa en la tabla 6 las familias describieron a detalle los gustos de su hijo/a mencionando actividades, juguetes y lugares.

Respecto a la categoría de **Autonomía** hace referencia al reconocimiento de las familias acerca de lo que su hijo/a podía hacer por sí mismo/a, en este aspecto la frecuencia se mantuvo igual (9 familias) aunque en algunos casos hubo familias que ya no mencionaron ese aspecto en yo soy o viceversa, apareciendo el espacio en blanco (tabla 7).

Yo era...	Yo soy
Necesitaba ayuda para subirme a los juegos	Requiero menos ayuda para subirme a los juegos
Necesitaba ayuda para realizar las cosas como comer y caminar	Ya puedo hacer más cosas, como caminar y hasta ya puedo andar en triciclo
Necesitaba ayuda y protección para explorar nuevos lugares	He aprendido día con día a ser más independiente, lo cual me ha permitido conocer nuevas habilidades como correr, saltar, subir y bajar de los juegos con más agilidad...Soy una niña que toma sus propias decisiones para elegir cómo vestir, qué comer, en dónde comer y con quién jugar
Necesitaba ayuda para muchas cosas	Ya no necesito ayuda para caminar, correr o subirme a los juegos, para nadar todavía necesito flotador.
Me gustaba mucho bailar y brincar con ayuda de mamá y papá,	Corro, brinco y subo/bajo escaleras con menos dificultad. Soy muy independiente
Necesitaba ayudar para comer, sentarme, para aprender a caminar	He aprendido a andar en triciclo antes me caía mucho
Necesitaba ayuda para comer, mis papis me ayudaban	Ya sé vestirme solita soy muy independiente...ya ayudo en la casa recogiendo mis juguetes y mis platos
Necesité que mis papás me ayudaran a hacer ejercicios diarios para tener fuerza en mis pies y manos	
Yo necesitaba que me ayudaran a hacer cosas como comer, sentarme, pararme, caminar, y	Me siguen gustando mucho las piñatas y ahora ya no necesito ayuda para pegarles como cuando era

bañarme...También me gustaban mucho las piñatas y tenían que ayudarme a pegarles.	bebé, también ya no necesito ayuda para comer, sentarme o caminar. Me gusta comer pero ya lo hago solo....ya soy más independiente
---	---

Tabla 7. Descripciones de las familias en Autonomía

Como se puede observar en la tabla 7 el cambio que se dio entre la descripción de “Yo era” y “Yo soy” tiene que ver principalmente con los detalles que agregó la familia, ya que en la descripción actual de su hijo/a eran más específicos en lo que podían hacer por sí mismos/as, es importante rescatar que en varios casos la misma habilidad que comentaron las familias que su hijo/a no podía realizar de bebé es mencionada en la descripción actual como algo que ya podían hacer.

Al regresar el cuento a la sala las familias también respondieron un cuestionario para identificar sus aprendizajes con esta actividad, para fines de este proyecto solo se analizó la pregunta ¿Para qué le sirvió a usted como mamá o papá esta actividad?, cabe mencionar que algunas familias mencionaron más de un aspecto (figura 4).

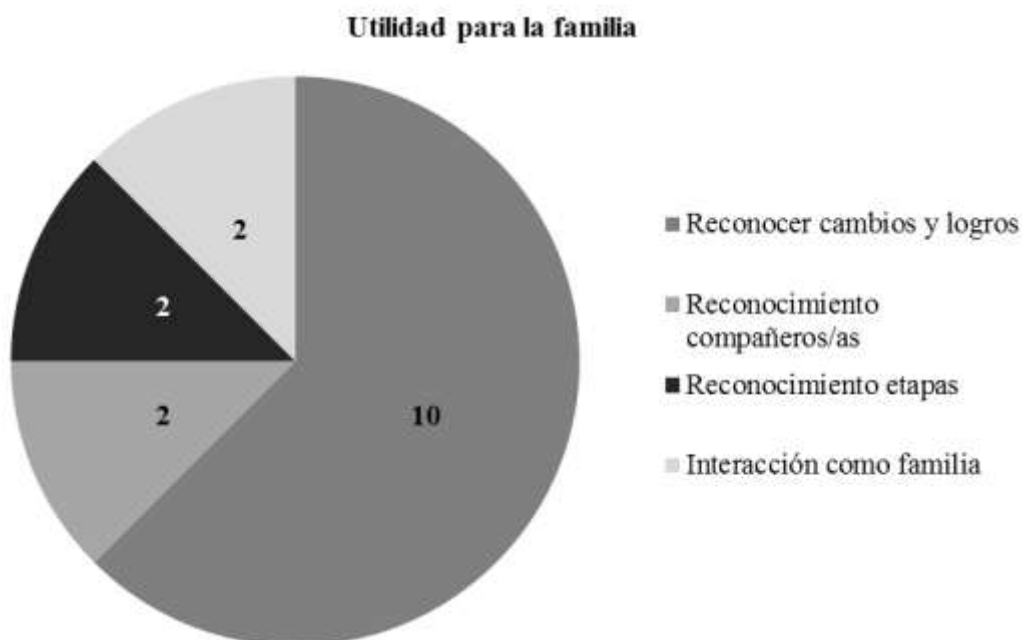


Figura 4. Frecuencia de respuestas de aprendizajes obtenidos por la familia

El principal aprendizaje mencionado por las familias fue el **reconocimiento de cambios y logros**, donde mencionaron el hecho de poder reconocer cómo su hijo/a había crecido:

“Para darme cuenta del desarrollo que ha tenido mi hijo y la importancia de compartir con él sus logros”

“Conocer el desarrollo y convivencia con mi hija el saber que está cambiando y por supuesto creciendo”

Los otros aspectos que tuvieron menor frecuencia fueron el **reconocimiento de compañeros/as** donde las familias mencionaron que el cuento les permitió conocer a los/as compañeros/as nuevos/as así como recordar a los/as que habían acompañado a su hijo/a en ciclos anteriores:

“Para recordar y ubicar a sus compañeros nuevos y saber en que son similares a lo que a BD le gusta o por su edad prefiere”

Además les permitió **reconocer las etapas** de desarrollo de su hijo/a así como las características de él/ella:

“Para recordar las diferentes etapas de la vida de nuestro hijo”

La otra categoría fue **interacción como familia** donde las familias resaltaron que a partir de esta actividad pudieron valorar el tiempo que compartían como familia y fortalecer el vínculo:

“Nos permite ver más a conciencia el desarrollo de nuestra niña, así como fortalecer aún más el vínculo con ella”

Además de este reconocimiento por parte de las familias, esta actividad permitió compartir información de su hijo/a con la educadora, a través del involucramiento que hicieron ellas y que más adelante se menciona.

Al avanzar los meses se comenzó a ver una mayor respuesta de los/as niños/as además de que ellos/as ya estaban más grandes y podían mantenerse sentados/as durante toda la lectura del cuento, por lo cual se decidió comenzar a involucrar más a las familias de tal manera que

asistieran a la escuela para leer el cuento, y así pudieran compartir un espacio con las educadoras y los/as niños/as de la sala.

b) Lectura de cuento: Familias

La lectura del cuento por parte de las familias se llevó a cabo con siete de ellas y para recabar información se realizaron grabaciones en vídeo. La información fue analizada obteniendo categorías, así como la frecuencia de éstas, analizando tanto la respuesta de familias, niños/as y educadoras.

En cuanto a las familias, se identificaron cuatro categorías principalmente relacionadas con el desarrollo socioemocional (figura 5).

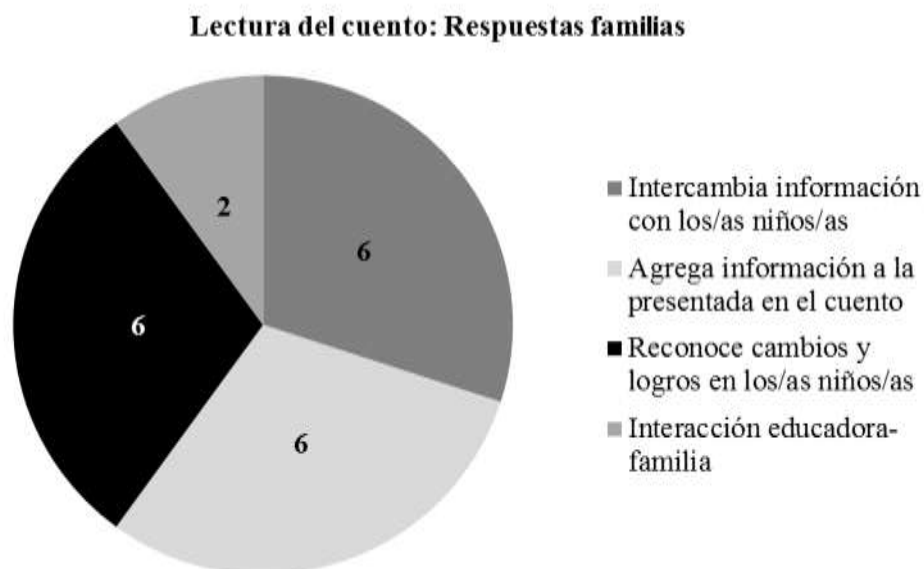


Figura 5. Frecuencia de respuestas de familias en lectura del cuento

Existieron tres categorías con altos niveles de frecuencia (durante 6 de las 7 lecturas), una de ellas fue **“Intercambia información con los/as niños/as”**, donde las familias hacían preguntas, daban tiempo para responder o respondían oportunamente a lo que los/as niños/as les preguntaban durante la lectura del cuento:

“Al leer que antes iban a la nica la mamá pregunta “¿dónde está su baño?”, algunos niños/as señalan hacia afuera y la mamá dice “allá afuera ¿verdad? Y después de ir al baño ¿qué hacemos?” (empieza a frotar sus manos como si se

estuviera lavando las manos); SD comienza a frotarse también las manos como si se lavara las manos y la mamá dice “nos lavamos las manos”

“Cuando la mamá muestra la imagen de SV él se levanta y dice “aquí estoy yo”, la mamá dice “aquí esta SV de niño grande”

La otra categoría con alto nivel de frecuencia fue **“Agrega información a la presentada en el cuento”** donde la familia no solo iba describiendo lo que aparecía en el cuento sino también conforme iba transcurriendo a lectura hacía comentarios adicionales acerca de las imágenes y situaciones que iban apareciendo. Por ejemplo:

“La mamá de DG está leyendo el cuento, muestra la foto de MX cuando era bebé y dice “aquí está MX cuando era muy bebé” Al voltear la hoja y mostrar la foto de niño grande dice “le gusta mucho jugar y le gusta Spiderman”

La mamá de SB lee a dónde iban al baño antes y después y agrega “cuando vamos al baño ¿verdad? Nos tenemos que lavar las manos con agua y con jabón”

Al agregar información la familia no sólo lo hacía con las fotos de otros/as niños/as o las situaciones de la rutina diaria, sino también acerca de su hijo/a, ya que algunas familias agregaban información y no se limitaban a leer lo escrito, por ejemplo:

“Cuando la mamá de AJ está mostrando las imágenes de su hijo dice “antes AJ cuando era un bebe y se nos enfermaba a él no le gustaba tomar la medicina y lo teníamos que agarrar a fuerza y lloraba, pero ahora AJ ya es un niño grande y él solito se toma la medicina”

De esta manera, a través de esta actividad la familia no sólo reconoció al escribir quién era su hijo/a, sino al compartir con el grupo surgió más información que dio a conocer a los/as niños/as y a las educadoras.

La categoría que también apareció de manera constante (en 6 de las 7 lecturas) fue **“Reconoce cambios y logros en los/as niños/as”**, donde las familias resaltaron lo que los/as niños/as podían hacer al ser niños/as grandes. En ocasiones tomando en cuenta las situaciones que ya aparecían en el cuento pero resaltándolas:

“En foto de lavado de manos la mamá agrega "aquí estaban ustedes cuando eran bebés les ayudaban antes a lavarse las manos y ahora ya lo hacen ustedes solitos, ¿verdad?”

Y en otras ocasiones durante la lectura la familia agregaba información a la que ahí aparecía:

“Al mostrar la imagen de una niña la mamá dice "Reconocen quién está aquí...a ver ¿quién es?"...y antes era muy chiquita y no podía agarrar el lápiz para pintar ¿verdad? Y después cuando creció su manita ya tiene la coordinación para agarrar el lápiz y pintar”

El hecho de que ésta sea una categoría con mayor nivel de frecuencia nos permite dar cuenta de que la familia no solo al colocar las fotografías estaban reconociendo lo que su hijo/a podía hacer, sino que al ir y contar el cuento se reafirmaban aquellas cosas que los/as niños/as de esa sala podían lograr y que antes no podían hacer.

La categoría que apareció menos fue **“Interacción educadora-familia”**, la cual hacía referencia a un contacto directo, este elemento sólo apareció en dos de las siete lecturas. Es importante mencionar que se refiere a que sólo en éstas hubo una plática directa, aunque en todas las lecturas había un intercambio de información a través de lo que la familia compartía al leer el cuento.

Al terminar la lectura se hizo un breve cuestionario a la familia para identificar sus principales aprendizajes después de haber compartido el cuento, se encontró información que corroboró las categorías mencionadas ya que las familias reconocieron como principal aprendizaje (5 familias de 7) el poder reconocer los logros obtenidos por su hijo/a, además al preguntar cómo se proponían promover su autonomía, las familias mencionaron el darles oportunidad de hacer las cosas por sí mismos/as (4 de 7).

c) Lectura del cuento: Niños/as

Durante la lectura del cuento también existió una diversidad de respuestas por parte de los/as niños/as, las cuales permitieron dar cuenta de la forma en que ellos/as mismos/as iban

construyendo el concepto de autonomía y de socialización. Las respuestas observadas en ellos/as se organizaron en tres componentes del desarrollo socioemocional (figura 6).

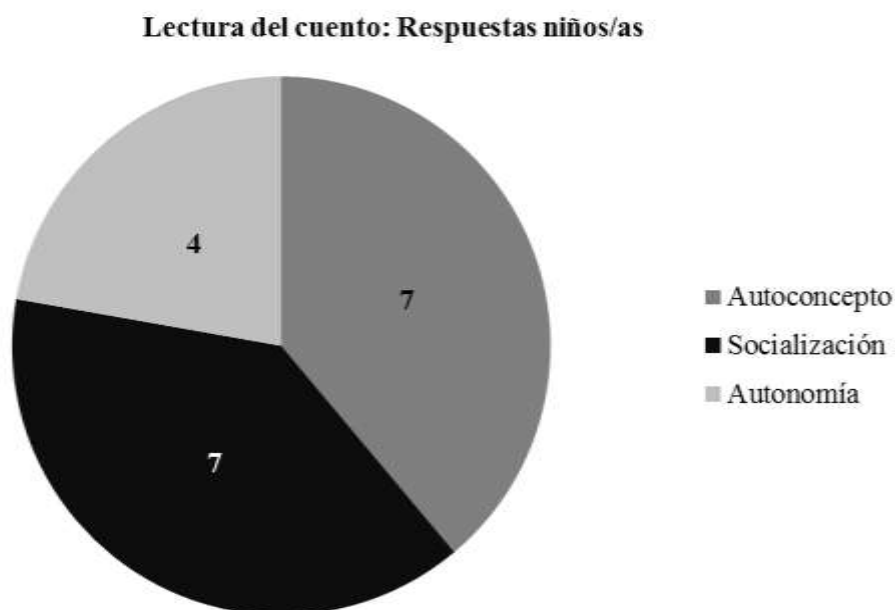


Figura 6. Frecuencia de respuestas de niños/as en lectura de cuento

El **autoconcepto** hace referencia a la forma en que el/la niño/a va creando un concepto de sí mismo/a, incluyendo quién es él/ella, cuáles son sus gustos y qué es lo que puede hacer. Esta categoría apareció en el cuento a través de la forma en que los/as niños/as de este grupo eran capaces de reconocer su imagen dentro del cuento, lo cual en algunas ocasiones fue a través de lenguaje verbal y en otras con lenguaje no verbal, por ejemplo:

“Al mostrar imagen de grande de un niño, él se levanta, se acerca al cuento y señala la foto”

“Cuando muestra la imagen de lavarse las manos la mamá señala la imagen de una niña y pregunta “¿quién es ella?” la niña se toca el pecho señalándose a si misma y dice: yo”

“Al llegar a sus fotos, una niña señala la imagen y dice: Yo”

“Cuando muestran la imagen de un niño él dice: Ahí toy”,

Este reconocimiento de sí mismos/as también implicó cierto cambio de comportamiento cuando eran sus fotos las que se mostraban. Por un lado, cuando era su familia la que estaba presente el/la niño/a cambiaba su comportamiento a como era en la rutina diaria. Los/as niños/as cuya familia no estaba presente modificaron su comportamiento cuando se mostraron sus imágenes, en algunos niños/as que desde el inicio se levantaban y se acercaban al cuento, al ver sus fotos dejaron de hacerlo y se ponían a hacer otras cosas, o en otras ocasiones aunque no fueran niños/as que se levantaran continuamente cuando pasaban sus imágenes cambiaban su comportamiento moviéndose en su lugar o volteándose incluso hacia otro lado:

“Cuando el papá lee lo que dice en las fotos de su hija de bebe, ella se baja de las piernas de su mamá, mira a otro lado, agacha la cabeza, se mueve, su mamá la sube a las piernas la niña se voltea, comienza a jugar con el pelo de su mamá”

“Cuando la mamá describe a su hijo, él se levanta pero sin acercarse al cuento, se mete las manos en el pantalón, se mueve en su lugar, después se vuelve a sentar, se mueve en su lugar, mueve la cabeza, se queda quieto mientras escucha lo que dicen de él de grande”

La otra categoría con un alto nivel de frecuencia fue **socialización**, que incluía dos tipos de respuesta por parte de los/as niños/as, una tenía que ver con el reconocimiento de otros/as donde ellos/as identificaron a compañeros/as, educadoras y familias. Este reconocimiento se modificó conforme avanzaron las lecturas, al inicio reconocían más bien cuando las otras personas les preguntaban y eran pocos los que lo hacían por iniciativa propia. Por ejemplo:

“Cuando el papá de KM muestra una imagen pregunta ¿dónde está SD? SV se levanta acercándose a ella, la señala y dice: ahí”

“Cuando la mamá pregunta ¿quién es la maestra MG? Un niño voltea a ver a MG y la señala, otros niños/as solo voltean a mirar hacia donde está la maestra MG”

“La mamá describe a dónde iban antes al recreo y pregunta "¿ahora a dónde van al recreo?" Un niño se levanta señala la imagen del patio y dice "aquí, aquí", una niña desde su lugar mira hacia afuera y señala el patio”

Posteriormente los/as niños/as del grupo reconocieron todo lo que aparecía en el cuento, incluso antes de que la familia lo comentara y de formas más complejas:

“Un niño al ver imagen de disfraces se levanta dice "yo soy chango", se acerca al cuento y señala la imagen”

“Un niño se levanta, se acerca y señalando la imagen donde él está en el comedor dice: Aquí to e comedor (aquí estoy en comedor)”

“Cuando muestran la imagen de un niño con pelota y globo

Niño: yo tego uno peota (yo tengo una pelota)

Mamá: ¿Tú tienes un qué?

Niño: peota (pelota)

Mamá: ¿una pelotota?

Niño: Ti (sí)”

La otra respuesta incluida en socialización fue intercambia información con la familia donde el/la niño/a compartía con la familia algo relacionado con la situación que señalaban, esto lo hacían tanto con lenguaje no verbal como verbal, por ejemplo:

“Cuando dicen que ya no usan babero, una niña dice: yo tengo bata”

“Cuando la mamá dice que ahora pueden jugar en la casa un niño dice: yo tego juguetes (yo tengo juguetes)”

“Cuando muestra la imagen de grande de una niña ella dice “cuando vo a la casha e Vitor y pinto (cuando voy a la casa de Víctor y pinto)”, la mamá responde “¿Cuándo vas a tu casa pintas?”, la niña le responde “no, esha es a casa e Vitor (No, esa es la casa de Víctor)”

Finalmente, un dato de gran importancia tiene que ver con la categoría de **autonomía** que se refiere a los comentarios que los/as niños/as hacían respecto a ser grandes; conforme avanzaron las sesiones de lectura ellos/as fueron identificando el hecho de ser “niños/as grandes”, por ejemplo:

“La mamá de DG presenta las imágenes de SV y dice “aquí esta SV, ya nos dijo SV que aquí está él, también de bebé, necesitaba que le dieran de comer pero ahora SV ya no necesita que le ayuden a comer”, SV se levanta y dice “No, ya crecio” (No, ya creció)”

“La primera vez que la mamá de SB pregunta ¿ya son niños grandes? Una niña mueve la cabeza afirmativamente, la segunda vez que pregunta quiénes son niños grandes varios niños/as alzan la mano, un niño pone en su mano tres dedos y dice: yo teo tes (yo tengo tres)”

“Cuando la mamá muestra la foto de SD y dice que es ella, la niña sonríe y dice “cuando era chiquitita”

Estas respuestas observadas en los/as niños/as nos permiten identificar que ellos/as ya iban entendiendo el concepto de ser grandes, además de que fueron desarrollando distintas habilidades como relacionarse con otros/as y crearse un concepto de sí mismos/as.

Es importante mencionar que al finalizar esta parte del proyecto se grabó y se entregó el cuento en versión CD con la finalidad de que todos los/as niños/as pudieran tenerlo en casa. Al entregar los CD la respuesta de los/as niños/as fue de un gran gusto y asombro al ver sus imágenes en la portada del disco, además durante la semana siguiente se volvieron frecuentes los comentarios de los/as niños/as acerca del cuento y de “ser niños/as grandes”, al preguntar a las familias ellas comentaron que el disco había sido visto en casa.

Conforme se iban dando estas respuesta, tanto de las familias, como de los/as niños/as también se observaban respuestas de las educadoras ante la elaboración y uso de cuento grupal.

d) Respuesta educadoras

Después de haber elaborado la primer parte del cuento las educadoras se involucraron en el envío y lectura semanal.

En la parte del envío cada jueves se entregaba a las educadoras las hojas para integrar al cuento y ellas se encargaban de entregarlo a la familia cuando iban a recoger a su hijo/a, al

mismo tiempo que les recordaban que tenían que colocar una foto de bebé y una foto actual devolviéndolo al siguiente martes.

Al avanzar las lecturas por parte de las familias se detectó la importancia de conocer la opinión de las educadoras, por lo cual en tres de las siete lecturas se les pidió que compartieran sus aprendizajes (tabla 8).

¿Qué aprendí de su familia?	¿Qué aprendí del niño o niña?
Que la mamá tiene muy presente el cómo fue su hija de bebé ya que recordaba momentos relevantes de su vida	Que su comportamiento y actitudes son diferentes: en casa es más alegre, sociable y mostraba emoción al ver a su mamá contando el cuento
Es una mamá muy atenta al desarrollo de su hijo, tiene muy presente las habilidades que tiene AJ	Tomó una actitud tranquila al ver a su mamá contar lo de sus compañeros
Que toda la familia le importa todo lo de SB: cómo es en la Estancia y sobre todo los avances que ha tenido y se ve que a su mamá le importa mucho que desarrolle nuevas habilidades	Le gustó ver a su familia llegar a contar el cuento, su carita llena de emociones y le mostraba mucho interés a su abuelita

Tabla 8. Respuestas de las educadoras de aprendizajes a través de la lectura de cuento

Estas respuestas nos muestran como a través de la lectura del cuento, las educadoras identificaron las diferencias de comportamiento en los/as niños/as cuando su familia estaba presente; además reconocieron la forma en que la familia se involucraba y conocía a sus hijos/as.

Las educadoras integraban la lectura del cuento como parte de sus actividades de grupo, ya que preguntaban qué familia era la que se presentaría a dar lectura, preparaban el espacio, recibían y despedían a las familias.

Al finalizar esta etapa también se buscó conocer la opinión de las educadoras acerca del significado e importancia que tuvo para ellas:

“Una actividad que me permitió conocer a las familias, además de ver cómo los niños se portaban de maneras distintas”

“Esto no se hacía antes y cuando vienen las familias los niños se ponen contentos de ver que su familia venga y les lea el cuento”

De esta manera esta actividad permitió que las educadoras reconocieran la diversidad de comportamiento de los/as niños/as en la casa y en la escuela, al mismo tiempo que se integraba a las familias a la dinámica de la sala.

3. Libretas de logros

La psicóloga llevó a cabo reflexiones con las educadoras para identificar las fortalezas y necesidades que se compartirían a las familias en las libretas. En estas reflexiones las educadoras iniciaron con una descripción general del niño/a:

“Es más seguro en general, con un lenguaje amplio”

Ellas por iniciativa propia y después de tomarse unos minutos fueron completando la información, integrando aspectos de las distintas áreas de desarrollo:

“Es más seguro...pues en general que es un niño más seguro...se expresa...es más seguro para correr, brincar, subir y bajar...que utiliza correctamente los cubiertos, bueno la cuchara al comer”

Un aspecto importante a resaltar durante estas reflexiones es que las educadoras iban completando la información entre ellas mismas:

“Educadora LP: Muy integrado a los otros niños no

Educadora RB: O sea sí está ahí pero juega solito...a lo mejor se integra en los juegos de pistola

Educadora LP: Ay sí le gusta eso de la pistola

Educadora RB: Y ahí sí, si se encuentra a alguien que juegue si

Educadora LP: Ahí sí interactúa”

En estas reflexiones se buscó responder a distintas frases que permitieran un intercambio de información entre la escuela y el hogar acerca de aspectos socioemocionales.

a) *Primer envío: Educadoras*

Para el primer envío fueron cuatro las frases con base en las cuáles se organizaron las respuestas de las educadoras. Primero se llevó a cabo una descripción general de cómo era ese/a niño/a, donde la mayor frecuencia se centró en desarrollo socioemocional (figura 7).

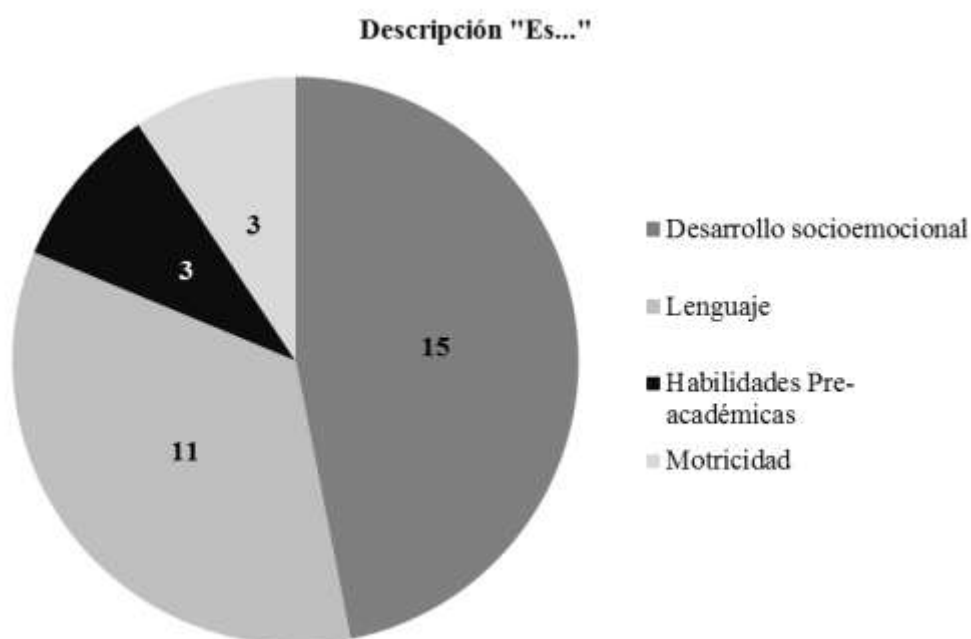


Figura 7. Frecuencia de los aspectos que conforman la descripción general de las educadoras

En las quince descripciones hechas por las educadoras surgieron aspectos del **desarrollo socioemocional**, en esta categoría las educadoras incluyeron aspectos de socialización, autoconcepto y autonomía.

En cuanto a la socialización, las educadoras compartieron la forma en que ese/a niño/a se relacionaba con otros/as, centrándose en aspectos positivos:

“Le gusta ser líder así que organiza juegos con sus compañeros/as”

“Juega con todos/as y es cariñosa con niñas más pequeñas”

“Un niño que le gusta jugar y comer, se integra con otros/as niños/as sin dificultad, aunque su juego suele ser más rudo”

Respecto al autoconcepto las educadoras incluyeron tanto aspectos relacionados con su forma de ser, como de los gustos de los/as niños/as:

“Un niño reservado y serio...”

“Una niña tímida...”

“Una niña tranquila y seria...”

“Le gustan los dinosaurios”

“Busca con quién jugar y le gusta jugar con las niñas a que es el lobo.”

En cuanto a la autonomía las educadoras reconocieron en sus descripciones las cosas que los/as niños/as podían hacer por sí solos/as y eso cómo les permitió volverse más independientes:

“Una niña segura, independiente para hacer las cosas, si quiere ir al baño, ella sola agarra el papel y va”

“Es ordenado y toma la iniciativa para acomodar algo”

Las educadoras también describieron retomando mucho el aspecto del **lenguaje** (11 de las 15 descripciones), donde mencionaron cómo el/la niño/a podía expresarse con distintas personas, y con distintas finalidades:

“Tiene un lenguaje amplio con el cual expresa con seguridad lo que quiere”

“Se expresa y comunica con palabras muy formales”

“Una niña que platica y cuestiona todo lo que pasa a su alrededor, muy desenvuelta con gente que conoce”

Los aspectos que también retomaron las educadoras al describir a los/as niños/as de manera general fueron **habilidades pre-académicas** (3 de las 11 descripciones) donde

incluyeron la habilidad de ellos/as para reconocer colores, formas o números; además de mencionar aspectos de motricidad (3 de las 11 descripciones) donde identificaron la habilidad de los/as niños/as para correr, trepar o coordinar sus movimientos.

Después de la descripción acerca de cómo eran los/as niños/as las educadoras reflexionaron acerca del principal logro obtenido por ellos/as (figura 8).

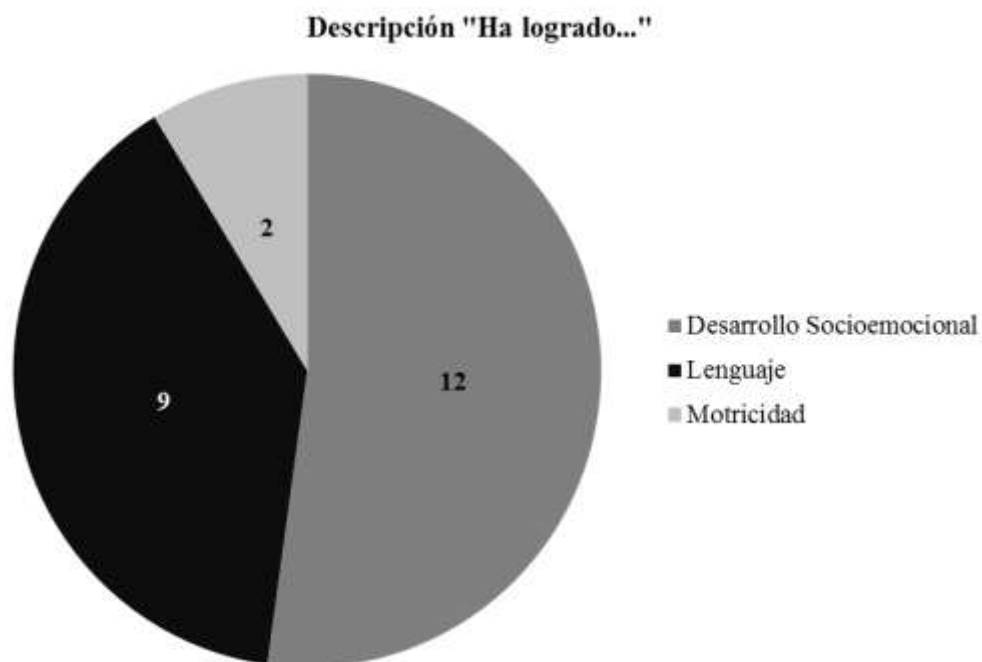


Figura 8. Frecuencia de los aspectos que conforman la descripción de las educadoras acerca de logros

El principal logro de los/as niños/as fue descrito por las educadoras retomando aspectos del **desarrollo socioemocional** (12 de 15 descripciones) donde incluyeron cómo los/as niños/as habían logrado adaptarse al ambiente y dinámica de la sala (adaptación):

“Adaptarse a la sala, a la rutina y a las salas, mostrando lo que le gusta hacer”

“Integrarse a la sala y tener más confianza con las educadoras lo que permite que se comunique con ellas para lo que necesite”

Además de ser más autónomos:

“Ser totalmente independiente para avisar e ir al baño”

“Tener un mayor control de esfínteres, avisando a otras personas”

Incluyeron avances en su relación con otros/as (socialización):

“Integrarse más al juego con sus pares, interactuando y platicando con ellos”

“Ser muy participativa, al inicio era muy callada y ahora habla, sonríe, canta y participa en todas las actividades”

Así como la forma de autorregular sus emociones:

“Entra a la Estancia contento en varias ocasiones, poco a poco ha manejado más su carácter”

El otro aspecto con una alta frecuencia (9 de las 15 descripciones) y que tomaron en cuenta las educadoras para describir los logros de los/as niños/as fue el **lenguaje** y la forma en que éste se había ampliado:

“Expresar lo que quiere, lo que le gusta o no le gusta”

“Ampliar su lenguaje y utilizarlo para pedir o expresar algo en vez de solo enojarse y chillar”

Finalmente un aspecto que también retomaron las educadoras fue la **motricidad** de los/as niños/as (2 de 15 descripciones) donde mencionaron como ya podían realizar distintos movimientos, principalmente gruesos:

“Mayor agilidad en sus movimientos para explorar”

“Mostrarse más segura en sus movimientos teniendo una mayor coordinación”

Después de que las educadoras habían compartido lo que el/la niño/a había logrado tenían que identificar cuál sería la principal necesidad o aspecto a reforzar antes de terminar el ciclo escolar, en este caso sus respuestas se volvieron a centrar en el desarrollo socioemocional (figura 9).

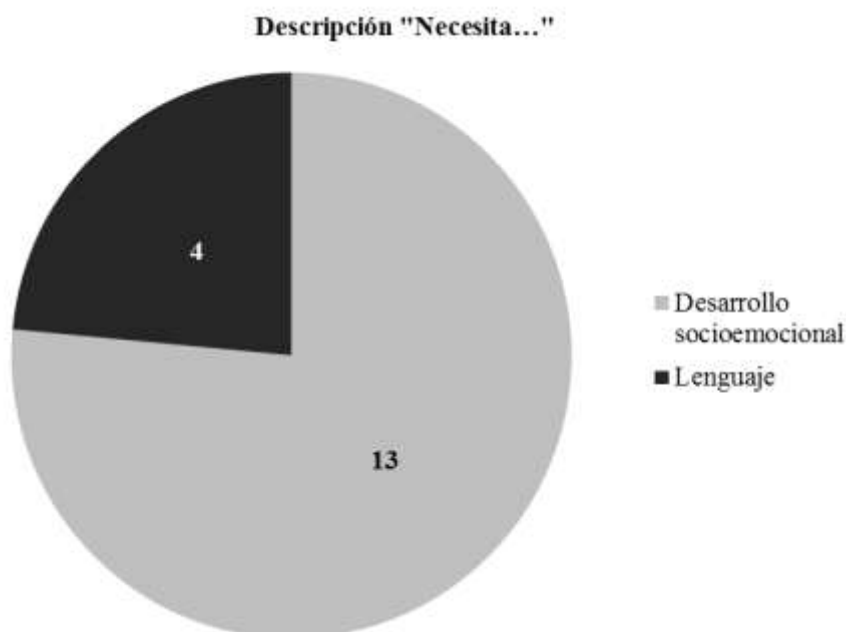


Figura 9. Frecuencia de los aspectos que conforman la descripción de las educadoras acerca de necesidades de los/as niños/as

La categoría de **desarrollo socioemocional** (13 de 15 descripciones) incluía necesidades de los/as niños/as en cuanto a la socialización, es decir, la forma en que se relacionaban con otras personas:

“Mostrarse más desenvuelta con personas que no están en la sala pero forman parte de la Estancia (por ejemplo doctora o personal de cocina)”

“Aprender a compartir con otros niños y manejar sus emociones ya que cuando no le prestan algo su primer respuesta es pegar”

Además de incluir la necesidad de los/as niños/as por autorregular sus acciones y emociones de manera positiva:

“Aprender a manejar sus impulsos, ya lo ha estado logrando pero hay que seguir reforzando”

“Tomar la iniciativa para expresar sus emociones, necesidades, decir lo que no le gusta o no quiere”

La otra categoría con alta frecuencia en cuanto a las necesidades de los/as niños/as fue el **lenguaje** (4 de 15 descripciones) donde las educadoras compartieron la importancia de que los/as niños/as ampliaran su lenguaje y se dieran a entender ante otras personas:

“Reforzar su lenguaje ya que hay ciertos sonidos que no se le entienden o de repente quiere decir tanto que no se le entiende”

“Pronunciar las palabras de una forma más clara”

El hecho de que las educadoras fueran identificando cómo era el/la niño/a, sus fortalezas y necesidades permitió que tuvieran más claro cómo ese/a niño/a había cambiado desde que llegó a la sala, pero también cómo aún le hacía falta reforzar algunos aspectos de su desarrollo, y de esta manera ellas se pudieran comprometer a apoyarlo en sala. En esta última frase donde las educadoras respondían “nos comprometemos a...” las estrategias fueron muy variadas pero la característica de las 15 descripciones es que las educadoras se propusieron aplicar estrategias directamente relacionadas con las necesidades de los/as niños/as detallándolas claramente:

“Ayudarle en su pronunciación y diciéndole "más despacio porque no le entiendo”

“Nombrarle sus emociones y necesidades diciendo "estás triste pero si lloras no te entendemos, dinos qué paso”

“Redirigirlo a las actividades cuando se aleja”

“Ponernos a su nivel y observarlo a los ojos cuando le estamos explicando algo”

“Explicar las normas dejando claro cuáles pueden ser las consecuencias, porque a veces no mide el peligro, por ejemplo "no podemos pararnos en la silla porque podemos caernos y lastimarnos”

“Darle mayor confianza hablándole de lo que pasa a su alrededor y lo que pasará después”

Al compartir esta información con las familias se buscó seguir fortaleciendo la relación hogar-escuela a través del reconocimiento de fortalezas y necesidades de los/as niños/as, así como de un compromiso mutuo entre ambas partes.

b) Primer envío: Familias

Al compartir la libreta de logros con las familias se les pidió que leyeran lo que compartió la educadora y a partir de eso respondieran la utilidad de dicha información, así como lo que aprendían y lo que se comprometían a llevar a cabo en casa para favorecer el desarrollo de su hijo/a.

Ante la frase “Nos sirvió para...” las principales respuestas de las familias implicaron un reconocimiento del comportamiento de su hijo/a, así como sus necesidades; cabe mencionar que algunas familias mencionaron más de un aspecto (figura 10).

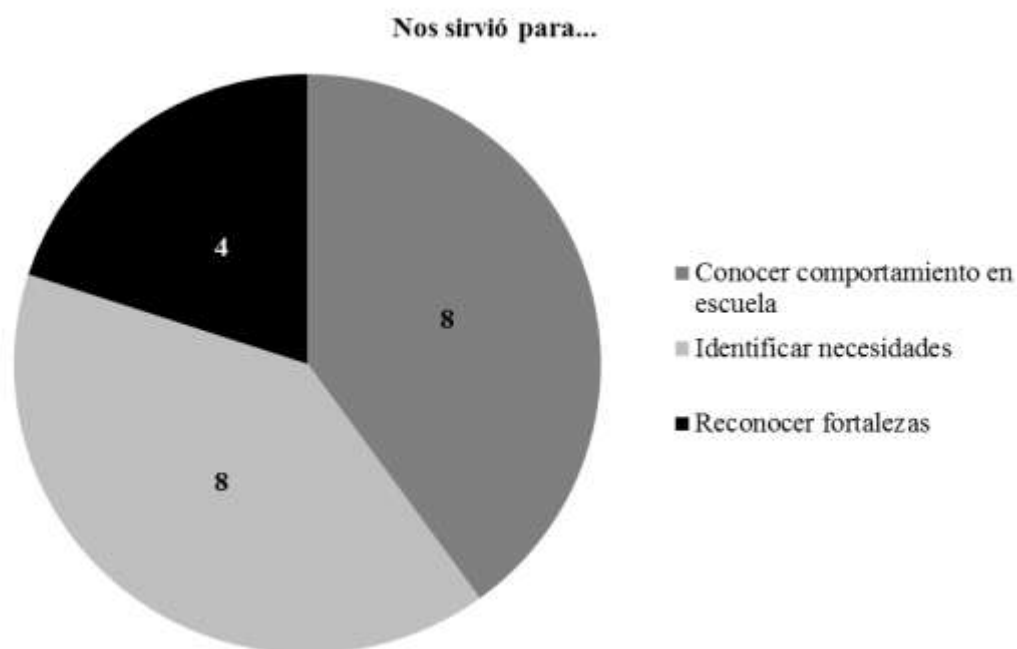


Figura 10. Frecuencia de respuestas de las familias acerca de la utilidad de la libreta de logros

Las familias mencionaron cómo a través de esta actividad **reconocen la forma en que su hijo/a se comporta dentro de la escuela**, en algunos casos siendo de la misma manera que en casa, y en otros de manera distinta:

“Confirmar que la actividad y comportamiento de BD es el mismo en casa”

“Saber cómo se comporta en la escuelita ya que en la casa sí expresa todas sus emociones y sus necesidades y platica mucho”

“Confirmar algunas cosas sobre DG, conocer cómo se desenvuelve en la escuela, con sus amigos y maestras”

En la categoría de **identificar necesidades**, las familias reconocieron lo que hacía falta reforzar en sus hijos/as, así como la importancia en que ellos como familia siguieran apoyándolos/as en casa:

“Conocer que debo seguir trabajando en casa con ella, saber qué hace cuando está en su ambiente y sobre todo en qué la podemos apoyar”

“Continuar dándole todo el apoyo que necesita para continuar siendo un niño seguro al realizar actividades y juegos que en casa reforzamos”

Las familias también **reconocieron las fortalezas** que tenía su hijo/a:

“Confirmar la confianza que tiene JZ con niños de su propia edad y la superación en la interacción con ellos”

“Es un niño tranquilo y a la vez inquieto de vez en cuando, tiene mucha iniciativa y le gusta cooperar en las actividades”

“Ya es muy desenvuelta y realiza cosas independiente”

El hecho de que las familias pudieran reconocerlas permitió que se dieran cuenta de lo que su hijo/a iba logrando pero también de cómo aún le faltaban cosas por aprender y que era a través del trabajo conjunto con las educadoras como podía ir las logrando.

También se preguntó a las familias acerca de sus aprendizajes a través de esta actividad; algunas de ellas mencionaron más de un aspecto, y volvieron a rescatar como principal aprendizaje aspectos del desarrollo socioemocional (figura 11).

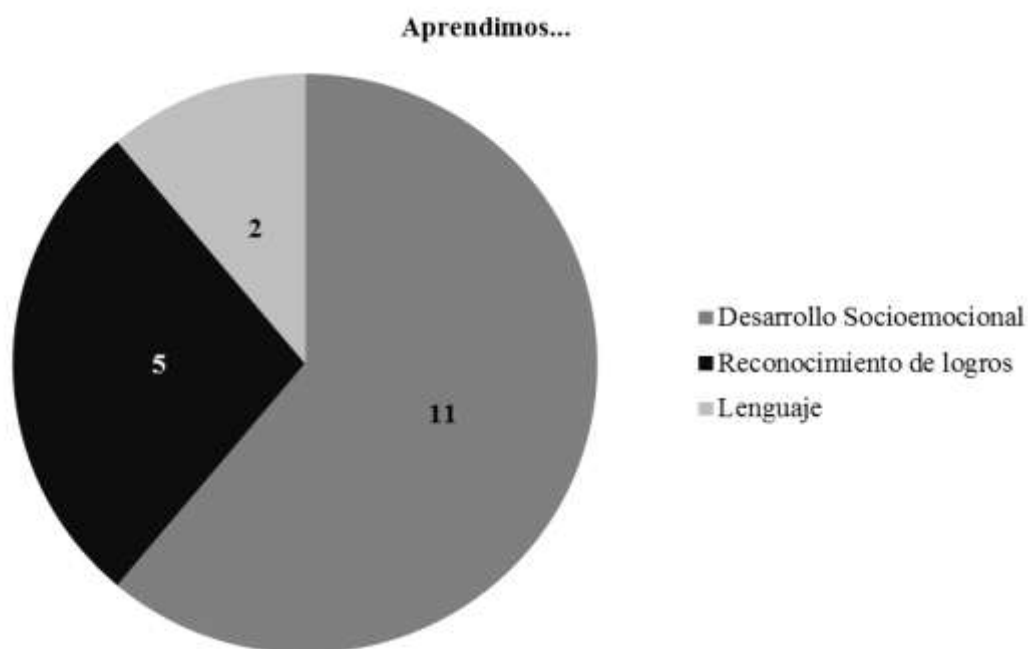


Figura 11. Frecuencia de respuestas acerca de aprendizajes de las familias

Dentro de la categoría de **desarrollo socioemocional** las familias mencionaron que a través de lo que las educadoras les compartieron, ellas aprendieron aspectos de socialización, es decir, cómo su hijo/a se relacionaba con otros/as:

“Emocionalmente hemos observado que le agrada más ir a la escuela y habla más de sus amigos y le gusta jugar y conocemos que le falta compartir”

Aprendieron de sus gustos y forma de ser dentro de la escuela (autoconcepto):

“Que es feliz. Le gusta lo que hace, le gusta estar con sus compañeros, jugar, crecer y aprender cosas nuevas, ser ella”

Además de cómo su hijo/a había logrado tener una mayor autonomía:

“AJ necesita ser más independiente ya que por primera vez lo dejamos 3 días en casa de los abuelos y cuando regresó notamos que ya no quería que lo cargáramos todo el tiempo como usualmente lo hacía”

Y forma en que autorregula sus emociones:

“Comprender sus emociones, identificando cuándo está enojado”

El otro aprendizaje principal mencionado por las familias fue el **reconocimiento de logros** obtenidos por su hijo/a:

“Que ya se encuentra en una etapa de conocimiento y memoria manifestando cada vez lo que aprende en la escuela. También cómo ha madurado en su desarrollo aunque sabemos que es observadora”

“Que tiene un gran potencial de aprendizaje y retención”

Aunque con menos frecuencia también apareció dentro de las respuestas de las familias el aspecto de **lenguaje**, donde aprendieron la forma en que su hijo/a había avanzado en esa área:

“Hila más las oraciones e ideas”

“Su lenguaje cada día es más amplio y claro”

Finalmente, las familias también se comprometieron a llevar a cabo estrategias en casa, aunque en su caso eran menos detalladas que las de las educadoras. También las 15 familias se pusieron compromisos relacionados con la necesidad de su hijo/a:

“Estar con ella, participar de sus cosas, a escucharla, a orientarla y corregirla cuando lo necesite. Siguiendo para ello el consejo y guía de las educadoras, pues son ellas parte importante de su desarrollo”

“Platicar con ella para que así como se expresa en casa también aquí lo haga”

“Seguir trabajando en la disciplina y en actividades que logren centrar su atención por más tiempo, así como en su lenguaje”

“A apoyarlo en lo que necesite: Estimular más su lenguaje sobre todo a que sus palabras sean más claras / A que identifique sus emociones y aprenda a controlarlas”

c) *Segundo envío: Educadoras*

Después de un período que permitió a las familias y educadoras poner en práctica las estrategias que se habían planteado, el cual fue de alrededor de un mes, se comenzó la reflexión con las educadoras, llevándola a cabo de la misma manera que en la primera ocasión, es decir, primero preguntando de manera general, y a partir de las respuestas que brindaban se les iba guiando para respuestas más detalladas. Con esta reflexión se buscó responder a dos frases “Estas semanas...” y “En lo que resta del ciclo escolar nos proponemos...”

En la primer frase “Estas semanas” se buscó que las educadoras compartieran la forma en que habían aplicado las estrategias propuestas en el primer envío de la libreta para apoyar a cada uno/a de los/as niños/as, así como la forma en que ellos/as habían respondido y qué logros se habían tenido.

Al analizar las descripciones de las educadoras se identificó que ellas retomaron las necesidades y estrategias planteadas en el primero envío, de tal manera que la mayor frecuencia se centró en aspectos del desarrollo socioemocional, aunque algunas de las descripciones retomaron más de un aspecto (figura 12).

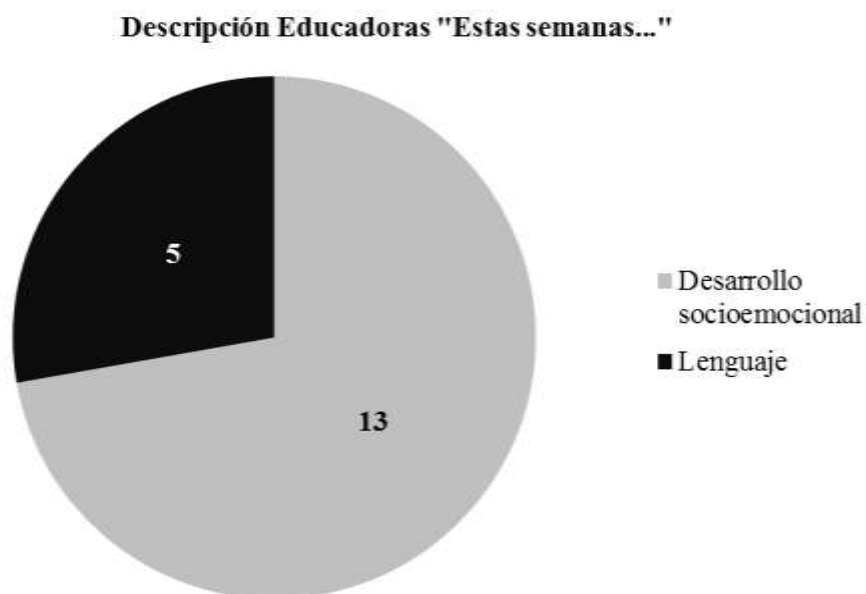


Figura 12. Frecuencia de los aspectos que conforman la descripción de educadoras del segundo envío de libreta de logros

En esta ocasión 12 de las 15 descripciones se basaron en **aspectos socioemocionales**, donde las educadoras principalmente retomaron dos componentes de esta área, la autorregulación y la socialización. Las respuestas de las educadoras mostraron una gran habilidad para reflexionar acerca de lo que observaban en cada uno/a de los/as niños/as, así como de la forma en que esto permitía trabajar en los aspectos que se habían propuesto (tabla 9).

Estas semanas...

Hemos observado a BD para identificar más cómo se relaciona con sus compañeros/as, hemos notado que se sigue aislando mucho, en ocasiones se llega a acercarse por iniciativa pero dura poco tiempo con ellos/as y cuando nosotras lo integramos a un juego también permanece poco tiempo.

Observamos a JZ para identificar sus movimientos y nombrar lo que está pasando, por ejemplo en el desayuno al inicio sólo nos mostraba el plato y nosotras le decíamos "¿quieres más?" y ella ya asentía con la cabeza pero ahora ya ha comenzado por iniciativa propia a decirnos "ya termine" o cuando no quiere algo también le dice a sus compañeros/as "No quiero".

Hemos observado a ZE y cuando vemos que llora o quiere expresar algo pero usando gestos le decimos "Dinos qué pasa" o "Dile a tu compañero que no quieres jugar". La hemos notado más desenvuelta y diciendo más cosas por iniciativa propia, pidiendo cosas, diciendo cosas a sus compañeros/as.

Hemos observado cuando se aleja de las actividades, le damos algunos minutos y después lo llamamos nuevamente a las actividades, si no responde nos acercamos a él y le decimos que tiene que acercarse para participar porque no es hora de jugar en otro espacio, en ocasiones comenzamos a llamar su atención a través de las canciones. EB aún se aleja de las actividades pero cuando nos acercamos para llamarlo o comenzamos a cantar una canción que le agrada logramos que se integre.

Le hemos explicado a AX quienes son las personas extrañas que llega a ver en la Estancia o que entran a la sala, ella al inicio sigue mostrando timidez y no se acerca a otros sino hasta después de un tiempo, no responde llorando como en algunas ocasiones lo hacía sino más bien se pone seria ante las personas extrañas o se aleja.

Explicándole a SV que no puede pegar recalando las consecuencias de hacerlo como "lo puedes lastimar" y además le decimos porque no puede tener cierto juguete que quiere como por ejemplo "tu ya tienes tu material, ese es de ella y lo está ocupando" y dándole opciones "pídeselo prestado por favor" Cuando le recordamos a SV las opciones que tiene le dice al otro/a niño/a "me lo prestas por favor" y en algunas ocasiones ya no pega para quitar algo sino dice "no me lo quiere prestar".

Hemos explicado a MR las razones por las cuales no puede hacer cierta cosa, que no se suba a las sillas porque se puede lastimar, o que no corra porque puede lastimar a las demás, además cuando estamos en

alguna actividad y ella no se integra, nos acercamos y tratamos de redirigir su atención. Ella en algunas ocasiones nos escucha pero en otras no responde hasta que lo intentamos varias veces.

Hemos observado los intereses de MX y en base a eso lo hemos integrado a las actividades con sus compañeros/as, le damos material variado y novedoso al realizar rondas. Él se acerca con más gusto, sonrío mucho en las actividades que le gustan.

Nos hemos acercado a él cuando llora o vemos que quiere algo y le recordamos que así no le entienden, tiene que usar sus palabras, él con nuestra guía logra hacerlo a veces sin que se lo recordemos él dice “me lo prestas por favor” antes de llorar.

Se ha mostrado inquieto a la entrada, sobre todo después de este periodo de vacaciones, aunque en el día se tranquiliza.

Dando tiempo a AJ para que se calme cuando está llorando o está enojado. Al llegar ya no se ha mostrado enojado pero cuando llega a estarlo lo abrazamos durante unos minutos, y él poco a poco se va tranquilizando hasta que logra alejarse de la educadora para ir a jugar. Cuando estamos en alguna actividad grupal a veces él se ha enojado y se aleja sentándose en una silla, le hemos permitido que se tome unos minutos antes de regresar a la actividad y después de un rato él solo se tranquiliza y se acerca a jugar.

Nos hemos acercado a él para escucharlo y para integrarlo a actividades con los/as otros/as niños/as, le decimos a qué vamos a jugar o qué vamos a cantar para que él se vaya integrando con ayuda de nosotras. SB se acerca a jugar y participar aunque en ocasiones viene enojado y nos hace gestos o no quiere participar en lo que le decimos.

Tabla 9. Aspectos socioemocionales que retoman las educadoras en sus descripciones

En el caso del **lenguaje**, apareció en 5 de las 15 descripciones, donde las educadoras identificaron la forma en que buscaron promover el uso del lenguaje verbal. De igual manera la descripción de las educadoras resulto ser muy detallada y clarificando lo que habían realizado en estas semanas, así como la respuesta de los/as niños/as (tabla 10).

Estas semanas...

Nos hemos acercado a SD escuchando lo que nos dice y cuando hay alguna palabra que no le entendemos le pedimos que intente hacerlo más despacio porque no le entendemos, ella intenta hacerlo y ya logramos entenderle.

En su lenguaje hemos notado que hace el intento por comunicarse diciendo algunas palabras aunque se nos hace difícil en ocasiones entenderlo.

Explicamos a KM la forma de decir las palabras, ella nos cuenta muchas veces lo que hace en casa, si fue al súper, lo que le compraron ahí y en esas ocasiones cuando no le entendemos le decimos "más despacio no te entendí" si dice una palabra de la manera incorrecta repetimos lo que dijo pero recalcando la forma de pronunciar la palabra.

Nos hemos acercado a IN para describirle lo que pasa a su alrededor, para hacerle preguntas de lo que hace en casa o de lo qué está haciendo mientras juega, aunque IN no responde en muchas de las ocasiones y cuando lo hace no es por iniciativa propia sino después de preguntarle varias cosas.

Se ausento dos semanas pero el tiempo que estuvo antes y ahora a su regreso nos hemos acercado para responder a él cuando intenta comunicarse, suele hacerlo a través de aproximaciones a palabras y algunas frases.

Tabla 10. Aspectos de lenguaje que retoman las educadoras en sus descripciones

La segunda frase a la que respondieron las educadoras fue “En lo que resta del ciclo escolar nos proponemos...” ante la cual tenían que describir que llevarían a cabo para que el/la niño/a llegara bien preparado/a a su siguiente sala, en este caso a preescolar 1. En sus respuestas se encontró que las educadoras mencionaron seguir trabajando en los aspectos en los cuales lo habían estado haciendo las últimas semanas, en la mayoría de los casos reforzando a través de las estrategias que habían estado utilizando y que habían tenido efectos positivos:

“Seguir trabajando en la redirección y acercarnos a él con cariño ya que hemos notado que le gusta mucho que lo abracen y le muestran cariño”

“SD logra hablar más despacio y darse a entender cuando nosotras se lo indicamos, pero hay que seguir reforzando que no sólo lo haga con nosotras sino también cuando se comunica con sus compañeros/as, por eso seguiremos indicándole cuando no le entendamos y cuando escuchemos que les dice algo a sus compañeros demasiado rápido”

“Mantenernos cerca de JZ para seguirle dando seguridad sobre todo ante las situaciones nuevas, explicándole lo que pasa y demostrándole que no pasa nada para que sea más abierta con las personas que la rodean”

Y en otras ocasiones mencionaron nuevos aspectos a trabajar en los/as niños/as o estrategias que inicialmente no habían planteado y que habían resultado positivas:

“Reforzar el uso del lenguaje para decir lo que necesita, sobre todo observar cómo se va comportando ya que últimamente se ha mostrado enojado y sensible a lo que pasa a su alrededor, así que estaremos cerca de él para saber qué es lo que le pasa y ayudarlo a que use sus palabras en vez de llorar o pegar”

“Tomar en cuenta lo que le gusta para seguirlo integrando a las actividades. Hemos notado que en ocasiones se angustia mucho cuando pasa algo (por ejemplo si no encuentra su cepillo de dientes) así que trabajaremos describiéndole las situaciones para tranquilizarlo y sepa qué es lo que ocurre”

“Demostrarle cariño ya que él se muestra contento y tranquilo cuando lo hacemos, además de reconocer lo que va logrando ya que le gusta que lo ovacionen”

Al completar las libretas de logros se enviaron a las familias con la finalidad de que ellas compartieran lo que habían observado en casa y qué se proponían hacer.

d) Segundo envío: Familias

Las libretas de logros fueron enviadas a las quince familias que conformaban el grupo, pero debido a que esta actividad se realizó a finales del ciclo escolar una de ellas no se pudo recoger por lo cual se analizaron los datos de 14 familias. En la primer frase “En estas semanas...” se dio la misma tendencia que con las educadoras ya que en la mayoría de las descripciones se resaltaron aspectos del desarrollo socioemocional (figura 13).



Figura 13. Frecuencia de los aspectos que conforman la descripción de familias del segundo envío de libreta de logros

En la categoría de **desarrollo socioemocional** las familias incluyeron aspectos de socialización, autorregulación y en un caso hablaron sobre autonomía, incluyendo en sus descripciones características de lo que habían realizado en casa y los resultados que habían identificado (tabla 11).

Estas semanas...

También hemos notado que se aísla un poco de los niños, prefiere socializar y convivir más con adultos pero estamos tratando de llevarlo a lugares públicos y que conviva más con niños de su edad. De momento le agrada hacer las cosas pero se aburre muy rápido.

JZ ha demostrado más confianza en sí misma, creemos que es por compartir interacción con niños de su misma edad, por otra parte con abuelos paternos y tíos expresa mayor seguridad.

Hemos platicado más de las actividades que hace en su escuelita y lo que juega con sus amigos, a su vez ella nos comenta lo que luego no le gusta y le decimos que se los exprese para que lo sepan o si hay algo que no debe hacer también le decimos que eso está mal.

Estuvimos trabajando con EB actividades que fijaran más su atención, como canciones, cuentos, memorama, loterías, rompecabezas, etc...ha sido un poco difícil pero hemos ido avanzando poco a poco.

Se continúa fortaleciendo respecto a sus preguntas que le inquietan.

Hemos sido insistentes en que para entenderlo debe hablar bien y no solo hacer un "berrinche", no hemos

dado de inmediato lo que pide hasta que lo hace correctamente reforzando la conducta de las educadoras.

MR realiza actividades por sí sola, ella misma dice "no mamá porque me caigo".

A MX le gusta la música y jugar con su triciclo y hemos observado que es más seguro al realizar ciertas actividades, se anima a andar en bicicleta o está más dedicado a aprender nuevas cosas.

Sobre todo comparte más con sus hermanos.

Efectivamente las dos semanas de vacaciones y permanecer todo el tiempo con su papá le afectó un poco al regresar ya que sólo lo vemos los fines de semana por su trabajo aunado a que viene en camino un nuevo miembro. También había convivido mucho tiempo con su prima de la misma edad y experimentó rivalidad y competencia.

Hemos platicado con AJ sobre la importancia de la escuela, lo hemos llevado a nuevas situaciones para que compare su actual situación y a sus actuales maestras. Él ha comprendido algunas cosas ya que ahora le cuesta menos trabajo entrar a la guardería, ya no llora. A pesar de su amistad de muchas peleas con su amigo SV ellos se extrañan mutuamente y esperan verse en la escuela. AJ empieza a expresar mejor sus emociones y necesidades, lo cual es bueno para platicar con él.

SB ha sido un niño más despierto, autosuficiente y sobretodo ha aprendido a convivir con niños de su edad. En estas semanas lo hemos visto más sociable y que se integra a los círculos de niños con mayor facilidad.

Tabla 11. Aspectos socioemocionales que retoman las familias en sus descripciones

En la categoría de **lenguaje** las familias retomaron la forma en que buscaron promover esta habilidad en su hijo/a, y en algunos casos incluyendo logros en específico (tabla 12).

Estas semanas...

Cuando SD me dice algo y no le entiendo ella misma me contesta "¿más despacio?" y trata de deletrear. Creo así se llama cuando va de sonido en sonido, sílaba por sílaba y después las junta y le sale la palabra, aunque a veces son "muchas" pero se entiende.

Habla más abiertamente, y dice palabras y/o oraciones más largas,

En casa nos dio muchísima felicidad cuando logro decir su segundo apellido perfectamente. Y le explicamos que las demás palabras también las puede decir

Vimos a IN con más iniciativa de platicar lo que va a hacer.

Expresa más situaciones vividas aunque agrega mucha imaginación.

Tabla 12. Aspectos de lenguaje que retoman las familias en las educadoras

En la segunda frase “En lo que resta del ciclo escolar nos proponemos...” las familias siguieron retomando los aspectos que estuvieron trabajando pero con la característica de que se centraron en “reforzar” ya que reconocieron que se habían logrado cambios con las estrategias planteadas:

“A seguir trabajando su atención, los límites y reglas, así como su lenguaje y a redirigirlo cada que sea necesario”

“Continuar reforzando su lenguaje mediante la corrección de las palabras contándole cuentos”

“A explicar lo que está pasando en el entorno familiar y expresarle el gran amor que sentimos por él, lo cual ha sido difícil ya que en ocasiones se niega rotundamente a hablar con su papá. Y continuaremos guiando su comportamiento”

“A reforzar la estrategia de integración que las educadoras utilizan, asimismo a escuchar sus necesidades, deseos y estado de ánimo”

4. Evaluación Final del Proyecto

Al finalizar todo el proyecto se aplicó un cuestionario a las familias, del cual se analizó la pregunta ¿Cuál considera que ha sido la utilidad del proyecto de cuentos que se ha llevado a cabo en la sala de su hijo o hija? Del grupo de familias conformado por quince, trece de ellas respondieron (figura 14).



Figura 14. Frecuencia de respuestas de las familias acerca de la utilidad del proyecto de cuentos

La principal utilidad reportada por las familias fue el **desarrollo socioemocional** (10 de las 13 descripciones), donde ellas mencionaron distintos componentes de esta área. El principal aspecto mencionado por las familias fue la socialización:

“Considero que es una práctica o dinámica importante para la familiarización de los niños con sus compañeros y maestros, principalmente en época de vacaciones, aprenden a recordar la imagen de la persona, su nombre y actividades o carácter de los compañeros”

Y aunque con menor frecuencia también mencionaron aspectos de autonomía y autoconcepto:

“Ha permitido reafirmar la transición del niño pequeño que era SV al hoy de bebe a niño y esto favoreció desarrollar actividades relevantes como dormir solo, control de esfínteres y seguridad en sí mismo”

La otra utilidad reportada por las familias tiene que ver con **el reconocimiento de logros** de sus hijos/as que les permitió este proyecto:

“A través de la actividad como familia dimos a conocer los avances que SB ha obtenido a partir de que entró a la Estancia, al convivir con niños de su edad, y al conocer que existen reglas y disciplina”

Y finalmente la **identificación de necesidades** es otra de las utilidades encontradas por las familias para este proyecto:

“Considero que los cuentos han sido una buena estrategia para conocer a los niños y trabajar con ellos en sus habilidades y dificultades, en casa nos ha ayudado a reconocer en EB logros que le estaban costando trabajo y seguir fortaleciendo los que ya domina”

RESULTADOS GRUPO DOS

1. Detección de necesidades individuales

Al inicio del ciclo escolar se pidió a las familias respondieran un cuestionario conformado por cuatro preguntas para identificar las fortalezas de su hijo/a, así como las inquietudes que tuvieran. Para fines de este proyecto se analizaron dos preguntas: ¿qué espera que su hijo/a aprenda en este ciclo escolar?, y ¿tiene alguna duda o inquietud relacionada con el desarrollo de su hijo/a? De las quince familias respondieron trece aunque algunas de ellas mencionaron más de un aspecto. Las respuestas se categorizaron y se obtuvieron dos aprendizajes principales (figura 15).

¿Qué habilidades espera que su hijo/a aprenda en este ciclo escolar?

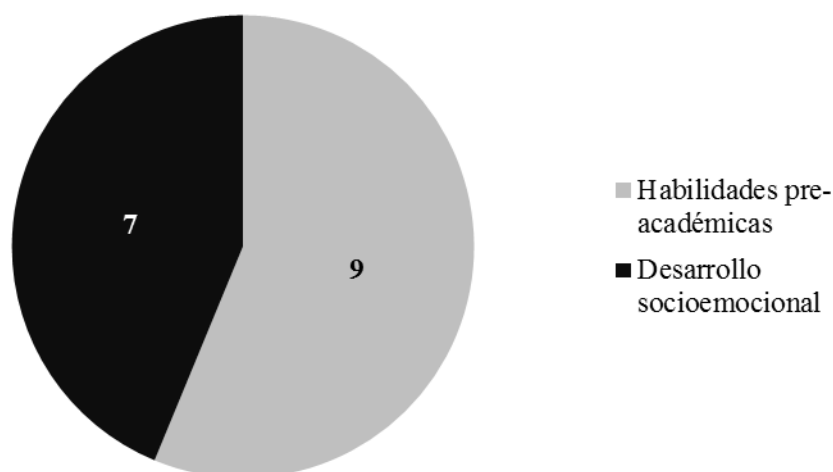


Figura 155. Frecuencia de respuestas de las familias ante aprendizajes esperados

Como se puede observar en la gráfica el principal aprendizaje mencionado por las familias fue **habilidades pre-académicas**, en el cual ellas mencionaron aspectos como recortar bien, reconocer letras, números y figuras, además de aprender a escribir.

La segunda categoría mencionada por las familias fue el **desarrollo socioemocional**, donde incluyeron que sus hijos/as se volvieran más tolerantes, aprendieran a relacionarse con otros/as y siguieran desarrollando su independencia.

Al preguntar a las familias cuáles eran sus dudas o inquietudes nuevamente apareció el desarrollo socioemocional, en esta ocasión con una mayor frecuencia que los otros aspectos, aunque algunas familias reconocieron no tener alguna duda en específico (figura 16).

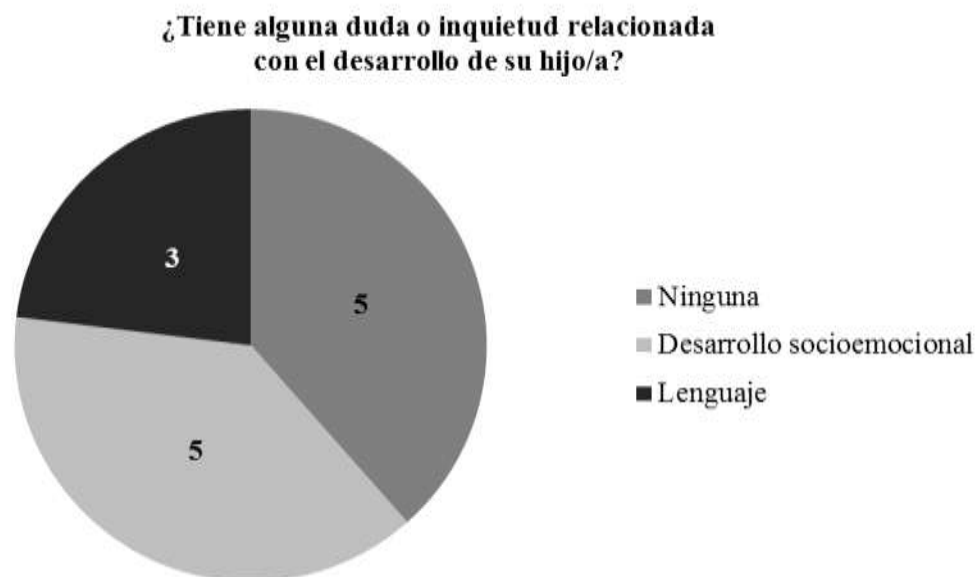


Figura 16. Frecuencia de respuestas de las familias ante dudas o inquietudes

En la categoría de **desarrollo socioemocional** las familias mencionaron que tenían dudas o estaban enfrentando aspectos difíciles con su hijo/a, relacionados con la forma en que manejaba sus emociones o cómo se relacionaba con otros/as.

En este caso apareció una nueva respuesta por parte de las familias que fue el **lenguaje** donde manejaban aspectos como lograr una mejor pronunciación por parte de sus hijos/as.

Durante este período inicial también se realizaron observaciones dentro de la sala donde se detectó que por un lado había un poco de dificultad para integrar a tres niños que venían de otro grupo, pero además se identificó que aunque algunos/as niños/as tenían habilidades positivas para relacionarse con otros/as, aún faltaba una mayor integración como grupo.

Tomando en cuenta los intereses de las familias en aspectos socioemocionales, así como lo observado en sala se buscó realizar una actividad que promoviera la integración como grupo, al mismo tiempo que se trabajaban los otros aspectos socioemocionales resaltados por las familias, tales como regulación de emociones o socialización. Además, se tomó en cuenta que el

desarrollo socioemocional se convierte en la base para aprendizajes en otras áreas, como habilidades pre-académicas, donde las familias también tenían interés.

2. Cuento Grupal Familias

La primer parte del cuento fue elaborada por la psicóloga donde se buscó responder a las inquietudes de las familias, por lo cual aunque estaba centrada en los aspectos socioemocionales considerados importantes por ellas, también de manera indirecta se estaban trabajando los otros temas mencionados, como el lenguaje o habilidades pre-académicas, es por eso que dentro del cuento se retomaron cada uno de los espacios en los que trabajaban los/as niños/as durante el día, y la forma en que cada uno promovía habilidades socioemocionales y pre-académicas al mismo tiempo. De esta manera, al redactar el texto del cuento se manejaron aspectos de autorregulación:

“Para llevarnos bien y respetarnos dentro del salón hemos desarrollado algunos acuerdos”

“Y este es nuestro espacio de Ludoteca donde podemos jugar domino, armar rompecabezas u otros materiales”

Aspectos de socialización:

“Ya empezamos la escuela y ahora estamos en Preescolar 2B, nuestras maestras se llaman YL y CM...”

“En el salón aprendemos cosas nuevas, practicamos lo que ya sabemos, y nos divertimos mucho al lado de nuestros compañeros y compañeras”

Y aspectos de autonomía

“También tenemos el espacio de Juego Simbólico, donde podemos utilizar varios materiales para jugar a cocinar, pesar la comida o peinarnos”

Después de elaborar el cuento se pidió la colaboración de las familias para que integraran un dibujo elaborado por el/la niño/a, una foto de familia, una foto de su hijo/a cuando era bebé y otra actual. El cuento era enviado de manera semanal a una familia distinta.

a) *Elaboración del cuento: Familias*

Las familias compartieron distintos tipos de fotografías y en distintas situaciones, 12 de las 15 familias colocaron imágenes que incluían sólo a la familia nuclear, es decir, mamá, papá y hermano/a y solo 3 de ellas colocaron imágenes donde no sólo se presentaba a la familia nuclear sino también a la familia extendida, como tíos/as, primos/as, abuelas/os. Además las fotos colocadas eran distintas en cuanto al lugar o situación en que se encontraban (figura 17).

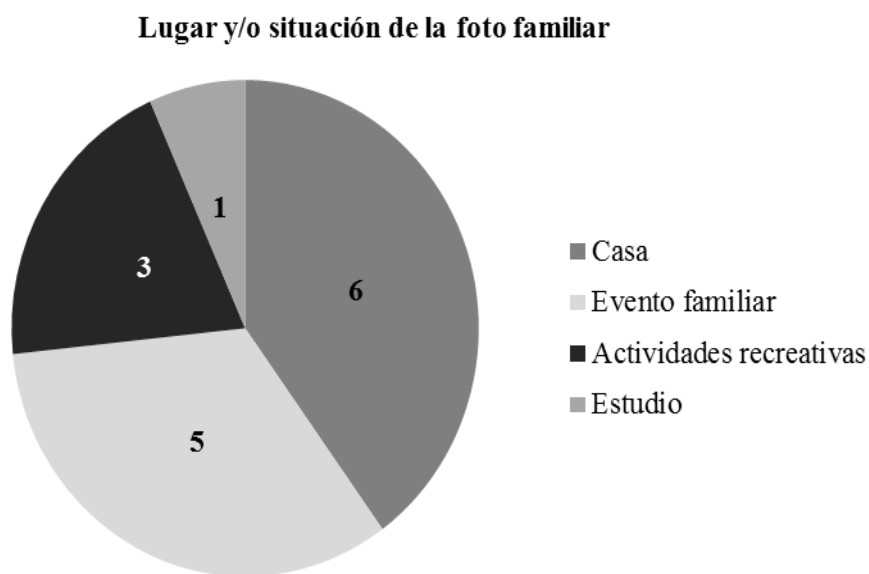


Figura 17. Frecuencia de tipo de fotografías familiares

La mayor frecuencia estuvo centrada en fotografías de la familia dentro de su casa o en un evento familiar, y con menor frecuencia aparecieron las imágenes en actividades recreativas o dentro de un estudio fotográfico. Respecto a este punto es importante mencionar que aunque las fotografías eran en distintos lugares y/o situaciones, en todas ellas la familia estaba posando para la cámara, es decir, no estaban haciendo algo en concreto.

Las otras fotografías colocadas por la familia eran de su hijo/a cuando era bebé y una actual, esto nos permitía darnos cuenta de la concepción que tenían de su hijo/a y cómo esto variaba con la edad (figura 18).

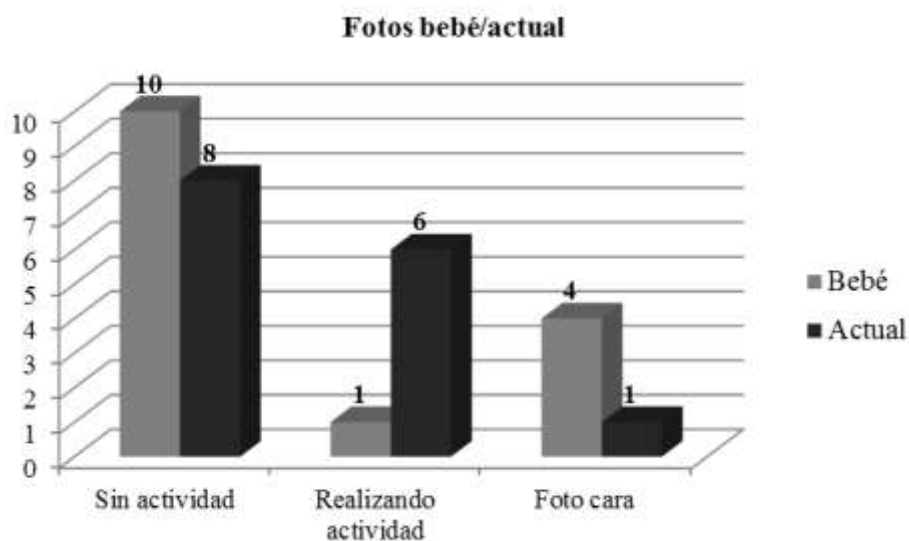


Figura 18. Frecuencia de tipo de fotografías de los/as niños/as como bebé y actual

La mayoría de las fotos que presentaron las familias, tanto de bebé como actual, eran con el/la niño/a **sin realizar alguna actividad**, esta categoría incluía fotos dónde el/la niño/a estaba sólo sentado/a, parado/a o acostado/a. La otra categoría que hace referencia al niño/a **realizando una actividad** incluía imágenes donde estaban jugando o participando en alguna actividad recreativa, esta categoría aumentó de manera significativa al analizar las fotos actuales. Finalmente algunas familias, aunque con menor frecuencia, presentaron **fotos de cara** de su hijo/a, es decir fotos individuales donde sólo estaban posando ante una cámara, lo cual disminuyó en la presentación de fotos actuales.

Cuando la familia devolvía el cuento respondían un cuestionario para identificar sus aprendizajes, para fines de este proyecto se analizó la pregunta ¿Para qué le sirvió a usted como mamá o papá esta actividad?, cabe mencionar que algunas familias mencionaron más de un aspecto (figura 19).

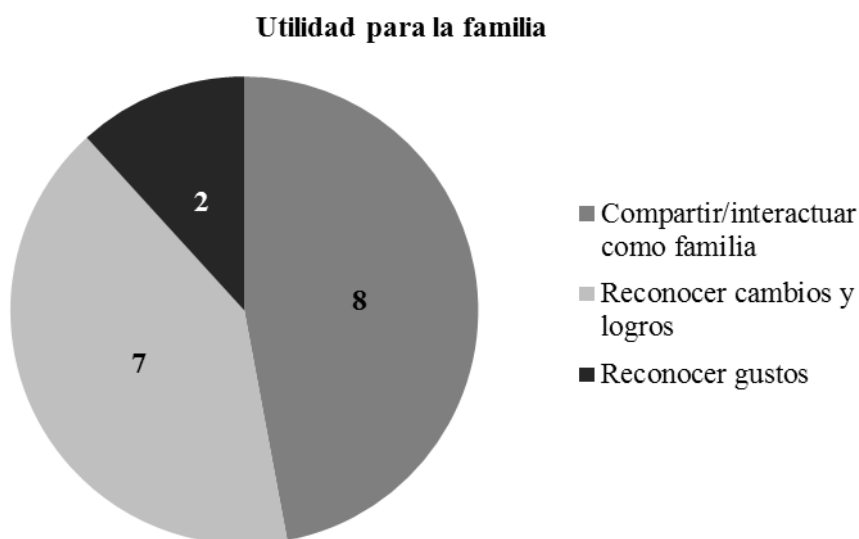


Figura 19. Frecuencia de respuestas de aprendizajes obtenidos por la familia

El principal aprendizaje mencionado por las familias fue el **compartir e interactuar como familia**, donde reconocieron que a partir del cuento pudieron crear un espacio para compartir información entre ellos y con los/as niños/as:

“Fue una excelente idea que tomamos para hacerla extensiva a los "primos" de CO, los "sobrinos" que son adoptados por nuestros amigos y que en la reunión anual que tuvimos en Noviembre pusimos a su consideración y todos llevaron sus fotos para compartir y armar las carpetas iguales de los primos en hojas protegidas y en carpetas de anillos para que cada año se agreguen las fotos 1 o 2 significativas de sus actividades y progresos, les encanto a todos”

“También lo disfrute y fue una actividad familiar porque entre todos decidimos que foto poner”

El otro aspecto que apareció fue **reconocimiento de cambios y logros**, ya que las familias consideraron que a través de esta actividad pudieron identificar en qué había avanzado su hijo/a:

“Para ver cómo pasa el tiempo de rápido y darme cuenta que mi hijo día a día crece más, aprende muchas cosas, me entiende más que antes, me siento

sorprendida porque platicamos de muchas cosas, me hace muchas preguntas y sobre todo me gusta que opine y pida la palabra para hablar”

“Para confirmar que mi niña ya dejo de ser una bebé y ha crecido, teniendo con ello cambios físicos y logros, de pasar de un carrito de arrastre a un triciclo y después a su bicicleta, así como a hacer una niña más segura de sí misma, eso me llena de mucha satisfacción”

Finalmente el aspecto con menor frecuencia pero que resulta importante mencionar tiene que ver con que la familia **reconoce los gustos**, con esto se va creando un concepto del niño/a:

“Para ver que a mi hija le gusta mucho ir a la escuela porque ella me dice que ya quiere ir a otra escuela como la de su hermano (primaria)”

b) Elaboración cuento: Niños/as

En este cuento grupal los/as niños/as no sólo participaban junto con su familia al colocar las fotografías, sino también ellos/as elaboraban un dibujo donde respondían a la frase “Lo que más me gusta de la escuela es...” Al analizar los dibujos elaborados por los/as niños/as, encontramos que la mayor frecuencia se centró en juegos del patio, seguido de espacios de su salón (figura 20).

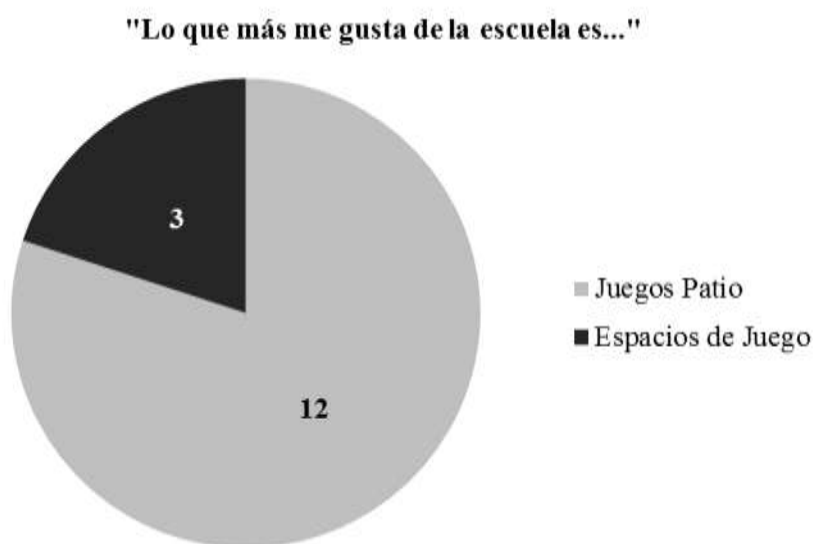


Figura 20. Frecuencia de dibujos elaborados por los/as niños/as

En la categoría de **juegos patio** los/as niños/as mencionaron principalmente el columpio, la resbaladilla y el barco. En cuanto a los **espacios** lo que mencionaron fue construir, armar rompecabezas y jugar en la cocina. Esta información nos permite identificar que lo que resultaba más importante y significativo para los/as niños/as tenía que ver con espacios u objetos con los cuales ellos/as podían jugar,

Al devolver el cuento a la sala y con la finalidad de promover la interacción como grupo, se realizó una lectura grupal, a través de la cual el/la niño/a que se había llevado el cuento compartía qué le gustaba, quién era su familia, cómo era de bebé y cómo era ahora. Durante este proceso de enviar, regresar y leer el cuento se registraron respuestas por parte de los/as niños/as, las cuales dieron muestra del significado que le dieron al cuento y a la información que ahí se presentaba, dichos registros se analizaron en las siguientes categorías:

Autoconcepto: Implica que el/la niño/a pueda describirse a sí mismo/a, reconociendo quién es él/ella y sus gustos y disgustos. En este sentido los/as niños/as al llevarse el cuento a casa y devolverlo compartieron y describieron quiénes aparecían en el cuento, y en ocasiones agregaban información extra, por ejemplo:

“PB se acerca a la maestra CM ella abre el cuento en donde están sus fotos, PB dice "Está el árbol de la navidad", voltea la hoja donde está su familia y dice "Está mi papá y yo (señala otra foto) y ahí estoy en la feria", la maestra CM pregunta "¿aquí estás en la feria?", PB asiente y muestra sus otras fotos diciendo "Aquí estoy bebé", CM le dice "Estás bien guapo", PB señala su foto de grande y dice "Aquí estoy yo"

Socialización: Implica la forma en que los/as niños/as se relacionan con otras personas, tanto adultas como pares, aunque en la etapa preescolar resulta primordial que tengan una relación más cercana con los pares. En este caso a través del cuento, los/as niños/as reconocieron a las familias de sus compañeros/as:

“EG ve la imagen donde está el área de ciencias y dice "Tenemos un arenero", la psicóloga se acerca y el niño dice "vamos a buscar a CO", al llegar a las imágenes de ella comienza a señalar a su familia mientras dice "Su papá, mamá, su hermana", al ver las imágenes donde CO está bebé pregunta "¿Ella quién es?" la psicóloga le dice "CO cuando estaba chiquita, todas son CO"

Reconocieron los gustos que otros/as tenían:

“AD señala la imagen de SB y dice: “SB (mira el dibujo) lo que más me gusta de la escuela son los columpios (da vuelta a la hoja) aquí esta mi familia (señalando la otra imagen) aquí estoy yo cuando era bebé, aquí estoy grande”

Además, el cuento se volvió una parte importante de la dinámica del grupo, ya que lo compartieron con la psicóloga de la sala y las educadoras:

“A la hora del desayuno EM pregunta a la psicóloga “¿por qué no trajiste el cuento?”, ella le responde “lo deje guardado porque vamos a desayunar, al rato lo traigo”

Al volverse parte de la dinámica del grupo, las educadoras también se fueron involucrando en distintos momentos durante el envío y la lectura del cuento.

c) Participación Educadoras

El cuento era enviado semanalmente a las familias cuando los/as niños/as se iban a casa, por lo cual era una de las educadoras quién se encargaba de entregarlo, pero además se mantenían pendientes de cuándo se enviaba el cuento y quién se lo llevaría.

Para poder integrar el cuento a la dinámica del grupo las educadoras dieron un espacio para su lectura, siendo en varias ocasiones ellas mismas quienes se acercaron a la psicóloga para preguntar si habría lectura del cuento ese día.

Las educadoras reconocieron la importancia e información que les brindó este cuento:

“Hubo muy buena respuesta por parte de los padres y por tanto en el salón se refleja, cuando hay buena disposición de los papás de la misma manera hay buena disposición en grupo...Ayudó a que se integraran más como grupo, a ellos les gusta saber más como eran de pequeños, se conoce a su familia, se dieron cuenta que algunos son hijos únicos otros tienen hermanos...Conocí más de ellos y de sus familias, me sorprendí de otros”

“Ellos querían enterarse cómo era su familia, cómo era su hermano, su hermana, cómo eran de chiquitos, todo eso les interesaba...Me sirvió para

conocer más a mis niños y entender más su forma de ser y saber cuál es su familia”

Con la finalidad de seguir favoreciendo el intercambio de información, a través del cual las educadoras y familias no sólo se conocieran más sino al mismo tiempo favorecieran aspectos del desarrollo socioemocional de los/as niños/as, se decidió elaborar una segunda parte donde las educadoras compartieron información con las familias.

3. Cuento Grupal Educadoras

La primer parte del cuento fue elaborada por la psicóloga donde se rescató lo que se había hecho en el cuento elaborado por las familias:

“En Preescolar 2B hemos hecho nuestro cuento con nuestras familias”

“Así hemos conocido lo que nos gusta a todos y todas y aquello que compartimos como grupo”

Cuando esta primer parte estuvo elaborada se comenzó el trabajo para ir agregando información al cuento, en un primer momento se trabajó con las educadoras, posteriormente fue trabajo conjunto entre ellas y los/as niños/as, para finalmente cerrar con la participación de las familias.

a) *Reflexión psicóloga-educadoras*

La psicóloga llevo a cabo reflexiones semanales con las educadoras, buscando guiarlas para que identificaran fortalezas y necesidades de los/as niños/as. Durante estas reflexiones, las educadoras iniciaron con una descripción general del niño/a y centrada más en adjetivos, por ejemplo:

“Es una niña platicadora, con todos socializa”

Posteriormente la psicóloga iba haciendo preguntas acerca de lo que las educadoras decían, y se fue logrando que compartieran aspectos más en específico, por ejemplo:

“MS es más tolerante con todos, cuando le hacen travesuras a ella, no es de las niñas que pegan, ella pide las cosas”

Un aspecto importante a resaltar durante estas reflexiones fue el hecho de que al estar presentes las dos educadoras (titular y auxiliar), se logró una mayor riqueza en la información, ya que se complementaron entre sí, por ejemplo:

La educadora YL dice “Es una niña que fácilmente va a socializar, es una parte que le gusta, expresa mucho de su familia”, después la educadora CM dice “De lo que le pasa, de lo que le compran, de sus tías, le encanta platicar”

Cabe mencionar que en algunas ocasiones ocurría que sólo se centraban en las fortalezas, y entonces se les preguntaba directamente “¿qué le faltaría mejorar a ese niño o niña?” o viceversa. Al finalizar la reflexión se hacía un recuento con las educadoras acerca de lo que ellas habían compartido para delimitar que se escribiría en el cuento, además de pedirles que pensarán qué fotografía representaría mejor a ese/a niño/a.

Al analizar las descripciones realizadas por las educadoras se encontró que los aspectos que más resaltaron de los/as niños/as fue la socialización y el autoconcepto (figura 21).

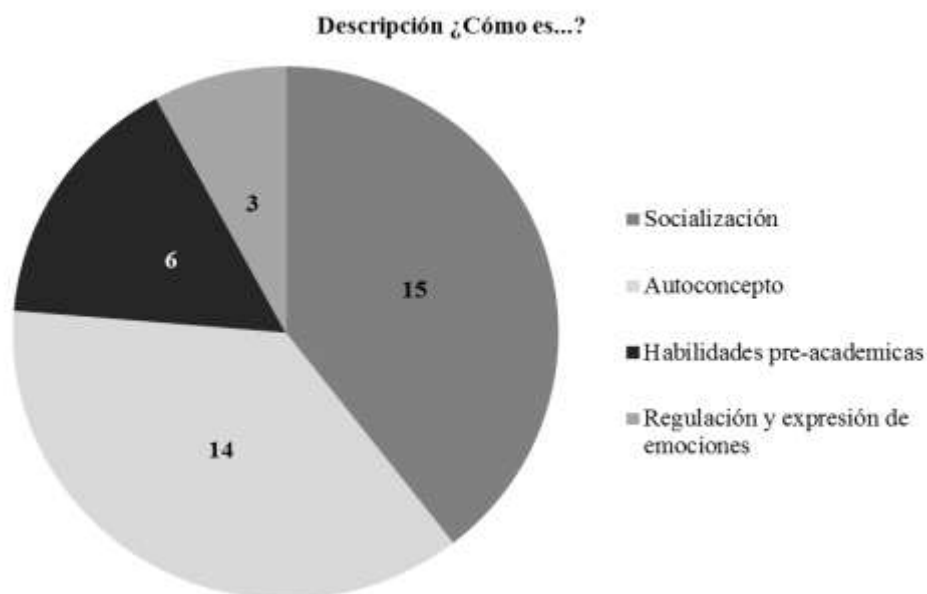


Figura 21. Frecuencia de los aspectos retomados por las educadoras

En la categoría de **socialización** (presente en las 15 descripciones) se incluye lo que las educadoras mencionaron acerca de la forma en que los/as niños/as se relacionan con sus pares o con las personas adultas, en algunas ocasiones descrito como una fortaleza, y en otras ocasiones apareció más como una necesidad.

La otra categoría que apareció con alto nivel de frecuencia (14 de 15 descripciones) fue **autoconcepto**, haciendo referencia a quién era el/la niño/a, es decir, su forma de ser, qué le gustaba y le disgustaba.

Posteriormente apareció la categoría de **habilidades pre-académicas** (6 de 15 descripciones) donde las educadoras se centraron más en necesidades que tienen los/as niños/as, tal vez porque todo lo que tiene que ver con aspectos académicos se vuelve de mayor importancia en la etapa preescolar, sobre todo cuando están cerca de preescolar 3.

El otro aspecto que apareció con menos frecuencia pero que también es importante resaltar tiene que ver con la **regulación y expresión de emociones** (3 de 15 descripciones), donde las descripciones de las educadoras fueron dirigidas a resaltar la forma en que los/as niños/as expresaban sus emociones y en qué situaciones lo hacían de determinada manera.

Las descripciones realizadas por las educadoras incluyeron varios elementos dentro de la misma frase, por lo cual a continuación se presentan delimitando que categoría es la que es retomada por la educadora (tabla 13).

Descripción educadora	Categoría
Le encanta aprender cosas nuevas y apoyar a sus compañeros/as. A veces cuando comparte sus ideas con las maestras aleja la vista y se jala la ropa.	Autoconcepto / Socialización
Es una niña muy tolerante que socializa con todos, le gusta jugar a ser mamá aunque en otras actividades que implican movimiento físico le cuesta trabajo.	Autoconcepto / Socialización
Es un niño al que le gusta mucho platicar todo lo que le pasa a su alrededor, participa mucho en el espacio grupal y durante la lectura de cuentos, aunque en ocasiones se aleja de su actividad por estar viendo a los demás.	Autoconcepto/ Habilidades pre-académicas / Socialización
Es un niño muy observador, cuando se involucra en actividades que le gustan mucho, iluminar o jugar con material en ludoteca, se	Autoconcepto / Habilidades pre-académicas / Socialización

concentra y se dedica a ellas, aunque cuando no logra obtener lo que quiere le cuesta trabajo esperar y respetar a sus compañeros/as.

Es una niña muy cariñosa que le gusta acercarse a otros y demostrarles su cariño, aunque cuando no quieren hacer lo que ella dice se enoja y acusa.

Autoconcepto / Socialización /
Regulación y expresión de
emociones

Es una niña muy observadora y curiosa, le gusta hacer preguntas de cómo funciona lo que pasa a su alrededor, aunque este tipo de información no la comparte con otros, le cuesta trabajo participar en actividades creativas.

Autoconcepto / Socialización /
Habilidades pre-académicas

Es un niño muy sociable, a todos/as los/as niños/as les gusta acercarse a jugar con él, le gusta platicar de todas sus experiencias, no solo a los/as niños/as sino también a los adultos.

Autoconcepto / Socialización

Es una niña muy sociable, no le cuesta trabajo relacionarse con otros/as niños/as. Le gusta jugar en el espacio simbólico a la cocinita, aunque a veces sólo lo hace con niñas. Le cuesta trabajo el trabajo con letras y participar por sí sola.

Autoconcepto / Socialización /
Habilidades pre-académicas

Es un niño muy inteligente y observador, investiga preguntando a los adultos el porqué de las cosas. Se relaciona bien con otros niños, y es muy tolerante.

Autoconcepto / Socialización

Le gusta cooperar con otros/as niños/as, tiene iniciativa para ayudarlos y en ocasiones actúa como mamá o maestra. Antes se le dificultaba participar en un grupo pero ahora lo hace ella sola. A veces se le dificulta ser más tolerante cuando no hacen lo que ella dice.

Autoconcepto / Socialización

Le gusta acercarse a los otros/as niños/as a través de señas, observándolos y hablándoles para pedirles que jueguen con él, pero también se enoja sino lo escuchan o responden a lo que él les pide y dice que hagan.

Socialización / Regulación y
expresión de emociones

Es una niña muy cariñosa, le gusta abrazar a sus compañeros/as y maestras. Es sociable y tolerante con todos/as. A veces al participar habla muy bajo, pero no tiene dificultad para contar todo lo que le pasa.

Autoconcepto / Socialización

Es un niño muy sociable que se integra a todos los espacios y con todos sus compañeros/as. Tiene mucha iniciativa para ayudar a los/as otros/as, está al pendiente de lo que se ofrece. Participa en actividades grupales.	Socialización / Autoconcepto
Es un niño cariñoso, le gusta abrazar a las otras personas. Expresa sus sentimientos a través de gestos más que con palabras. Le gusta el espacio de construcción y casita pero a veces se le dificulta integrarse a otros espacios, o con todos sus compañeros/as, ya que prefiere solo algunos.	Autoconcepto / Regulación y expresión de emociones/ Habilidades pre-académicas / Socialización
Es un niño que le gusta que reconozcan sus logros y lo demuestra sonriendo. Le gusta el espacio de construcción. Reconoce la dinámica del grupo y sigue las indicaciones de sus maestras. Para pedir algo se muestra tímido.	Autoconcepto/ Habilidades pre-académicas / Socialización

Tabla 133. Descripciones elaboradas por las educadoras de los/as niños/as

Esta reflexión de las educadoras permitió un intercambio de información, entre ellas mismas y con la psicóloga, acerca de quién es cada niño/a, teniéndolo presente se inició la etapa donde compartieran la información con el/la niño/a, y se escuchara su respuesta y/o opinión.

b) Reflexión educadora-niño/a

La psicóloga, una de las educadoras y el/la niño/a se colocaban en un lugar alejado de las actividades, la educadora se encargaba de leer la descripción que habían realizado del niño/a. Al realizar esta actividad la respuesta inmediata de los/as niños/as fue a través del lenguaje no verbal, ya que se movían un poco “escondiéndose”, se volteaban, sonreían o asentían con la cabeza, pero conforme la educadora fue preguntando e invitando al niño/a a compartir información, él/ella comenzó a utilizar su lenguaje verbal.

En las descripciones hechas por los/as niños/as apareció nuevamente con una alta frecuencia los aspectos de socialización y autoconcepto (figura 22).

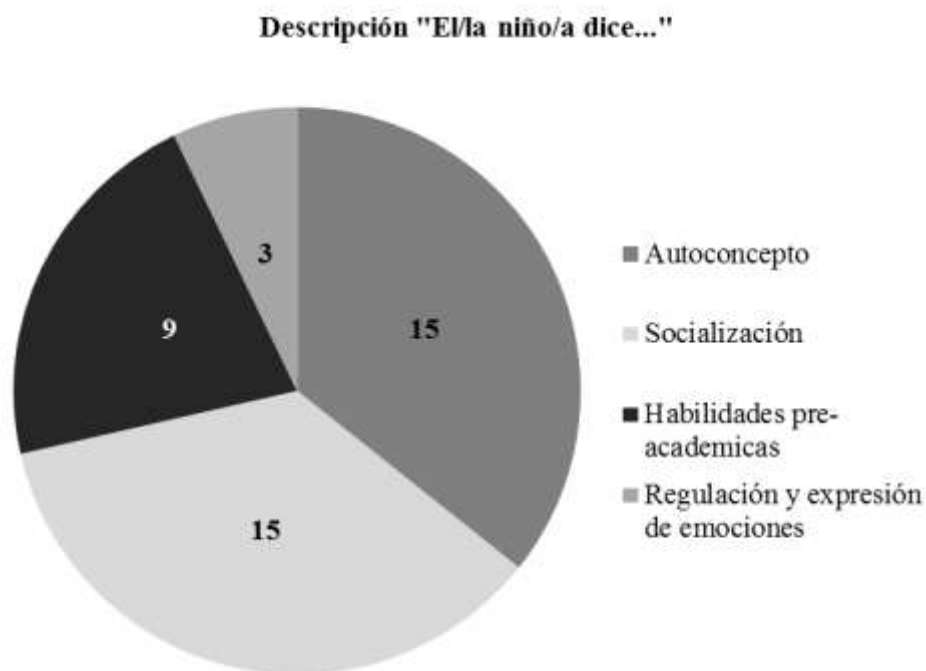


Figura 22. Frecuencia de los aspectos retomados por los/as niños/as

En la categoría de **autoconcepto** que tiene que ver con la forma en que los/as niños/as van construyendo un concepto de sí mismos/as, ellos/as mencionaron sus gustos y en algunas ocasiones reconocieron su forma de ser o habilidades.

También con alta frecuencia apareció el aspecto de **socialización**, donde son los/as propios/as niños/as quienes fueron identificando quiénes eran sus amigos/as, a qué jugaban juntos/as, o la forma en que se relacionaban con ellos/as.

La categoría de **habilidades pre-académicas**, que se encontró presente en 9 de las 15 descripciones, también dio muestra del significado que empezaba a tener para ellos/as todo lo que tiene que ver con aspectos como lectura, escritura o el uso de números.

Es importante mencionar que aunque la **regulación y expresión de emociones** apareció con poco nivel de frecuencia (en 3 de las 15 descripciones), la forma en que los/as niños/as identificaron sus emociones y cómo las demostraban, es un avance importante para enfrentar este reto del desarrollo socioemocional.

Las descripciones realizadas por los/as niños/as también incluían varios elementos dentro de la misma frase por lo cual a continuación se presentan delimitando que categoría es la presente en cada descripción (tabla 14).

Descripción niño/a	Categoría
Me gusta aprender, dibujar, jugar con MS, con PB y CO, además de pasar a los espacios.	Autoconcepto / Socialización / Habilidades pre-académicas
Me gusta estar en la cocina y jugar a ser mamá, me gusta acostarme en la camita, cocinar, jugar con todos, me gusta estar siempre feliz.	Autoconcepto / Socialización
A veces me porto bien y otras veces no, algunas veces juego con mis amiguitos y otras veces no porque me enojo	Autoconcepto / Socialización / Regulación y expresión de emociones
Puedo dibujar bien, la masa, me gusta armar los rompecabezas. Me gustaría jugar con mis compañeros en el recreo sin pelear	Autoconcepto / Habilidades pre-académicas / Socialización
Soy feliz, me gusta jugar con MS y con AD, a veces me enojo porque no me hacen caso para jugar algo. Me gusta abrazar a mis amigos.	Autoconcepto/ Socialización / Regulación y expresión de emociones
Me gusta jugar al lobo y pasar a la biblioteca, preguntar a mis maestras, me cuesta trabajo hacer las líneas.	Socialización / Habilidades pre-académicas/ Autoconcepto
Soy inteligente, me gusta hacer mariposas, me gusta jugar con mis amigos a las escondidillas, atrapados, y soy bueno para organizar los juegos como en la foto. Me gusta escribir, leer y dibujar.	Autoconcepto / Socialización / Habilidades pre-académicas
Me porto bien, me gusta jugar en el recreo al lobo, se me hace difícil escribir, me gusta bailar y jugar con el material.	Autoconcepto / Socialización / Habilidades pre-académicas
Me gusta jugar con mis amigos, los quiero mucho, me gusta el espacio de ludoteca. Me gusta saber cosas nuevas y ver las figuras en las nubes.	Socialización / Habilidades pre-académicas / Autoconcepto
Me gusta jugar con mis amigos a los rompecabezas y con todos los materiales, en la cocina juego a la mamá, hago la comida y le doy leche al bebé.	Socialización / Autoconcepto / Habilidades pre-académicas
Me gusta jugar con PB a las escondidillas y a las carreras. A veces me enojo porque no quieren jugar, pero también soy feliz.	Socialización / Regulación y expresión de emociones / Autoconcepto

Me gusta jugar con todos mis amigos a las atrapadas, a la cocinita y al bebé. Abrazo a todos mis compañeros y maestras.	Socialización / Autoconcepto
Me gusta jugar a las escondidas y a las atrapadas con todos mis compañeros. Me gusta jugar con PB en todos los espacios. Si me dicen si quiero jugar, les digo que si y juego con todos.	Autoconcepto / Socialización
Siempre juego con PB a los superhéroes. Me gusta el espacio de construcción porque hay madera, armo cosas. Soy bien portadito y bien feliz.	Socialización / Habilidades pre-académicas / Autoconcepto
Me gusta jugar con PB en el recreo y con mis amigas. Me gusta hacer cosas solito. A veces no quiero entrar a espacios y me gusta dibujar.	Socialización / Autoconcepto / Habilidades pre-académicas

Tabla 14. Descripciones elaboradas por los/as niños/as de ellos/as mismos/as

Las descripciones de los/as niños/as nos permiten identificar aquellos aspectos que resultaban significativos para ellos/as, en este caso la relación con sus pares, así como lo que gustaba a cada uno/a de ellos/as. Esta información brindada verbalmente se enfatizó al analizar los dibujos que se les pidió a los/as niños/as que realizarán, acerca de algo que quisieran compartir a su familia de la escuela (figura 23).

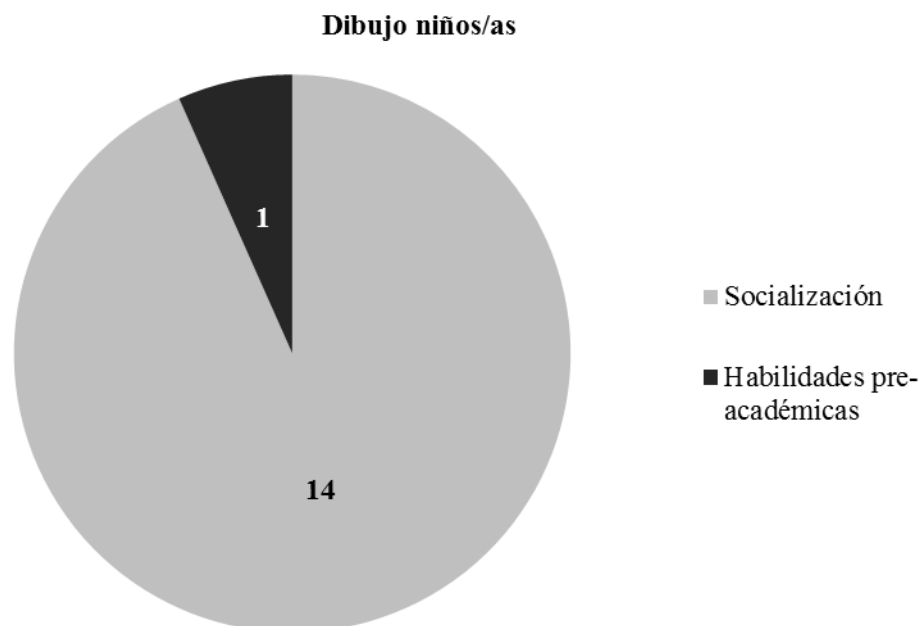


Figura 163. Frecuencia del dibujo realizado por los/as niños/as

La mayoría de los dibujos que realizaron los/as niños/as estaban centrados en aspectos de **socialización** ya que 14 niños/as dibujaron a sus amigos/as, en algunas ocasiones solo a sus pares (9 dibujos), pero en otras ocasiones dibujaron a sus amigos/as en una situación (4 dibujos) principalmente en un espacio dentro de la sala o de la escuela en general. En otro caso una niña dibujó un espacio de juego, aunque no había personas en él también se puede relacionar con el aspecto de socialización, tomando en cuenta que en su descripción habla de que le gusta jugar con sus amigas en dicho espacio.

Solo uno de los dibujos se categorizó en **habilidades pre-académicas**, donde un niño dibujo unas crayolas, lo cual se relaciona con su descripción de que le gusta escribir, en la cual también retomó aspectos de socialización.

La reflexión que hacía el/la niño/a junto con la educadora permitió que el cuento incluyera la visión de las personas involucradas en la escuela (educadora-niño/a), y de esta manera se compartió a la familia lo que ellos/as habían trabajado en conjunto.

c) Participación familias

Al enviar el cuento a las familias se les pidió respondieran a tres preguntas después de haber leído lo que compartían las educadoras y su hijo/a, sus respuestas fueron analizadas y en ocasiones incluían más de una categoría. La primera pregunta iba dirigida a identificar la principal utilidad de la actividad para las familias (figura 24).

¿Para qué le sirvió conocer la opinión de la educadora acerca de su hijo/a en la Estancia?

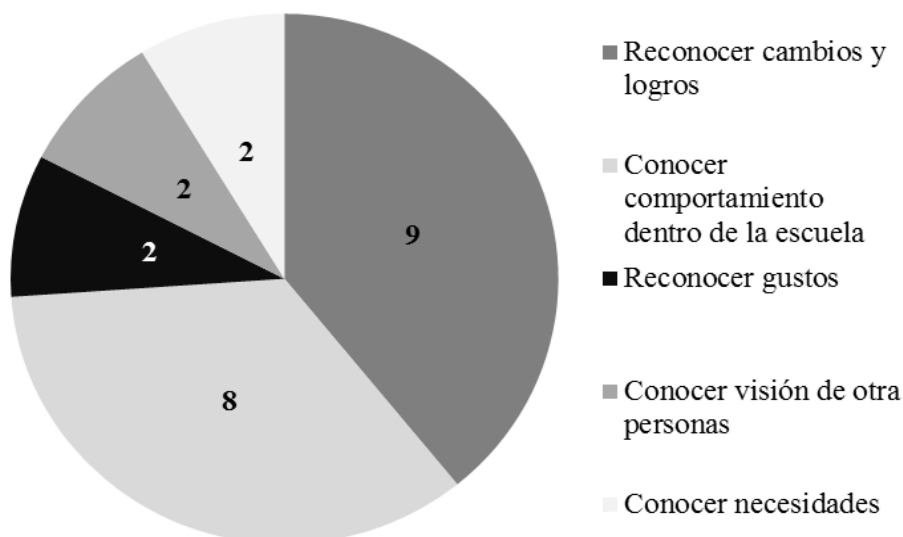


Figura 24. Frecuencia de respuestas de las familias ante utilidad de la actividad

Las familias mencionaron como principal utilidad el **reconocer cambios y logros**, en donde resaltaron que a través de la información compartida por la educadora lograron reafirmar las cualidades de su hijo/a, aspectos relacionados con su carácter, así como reconocer la forma en que se relacionaba dentro de la escuela:

“Nos sirvió para comprobar las aptitudes y logros que PB tiene y que ha alcanzado con ayuda de las educadoras, ya que en casa también se comporta de la misma manera”

“Para reafirmar todo lo relacionado con mi hija”

La segunda categoría con una alta frecuencia tiene que ver con **conocer comportamiento dentro de la escuela**, donde las familias reconocieron que en algunos casos su hijo/a se comportaba igual, tanto en casa como en la escuela, y en otros casos su comportamiento era distinto:

“Para saber cómo se comporta cuando no estamos junto a ella y cómo se comunica con los demás”

“Para ver cómo se comporta mi hijo dentro de la escuela para ver cómo es en ella, qué hace, qué le gusta”

Las familias no sólo reconocieron esa diversidad de comportamiento en su hijo/a, sino también mencionaron que podían **reconocer sus gustos:**

“Para saber cómo se desarrolla en la escuela, qué le gusta”

Además las familias reconocieron que a través de esta actividad lograban **conocer la visión de otra persona:**

“Para saber cómo otros adultos lo ven y si coinciden con mi percepción”

“Me da una referencia acerca del concepto que otra persona tiene sobre mi hija”

Esto permitió que las familias identificaran diferentes puntos de vista, y en base a eso siguieran apoyando a su hijo/a, es por esto que a través de esta actividad **conocen necesidades**, donde las familias se dieron cuenta, a través de la información compartida por las educadoras, la importancia que tenía que trabajaran ciertos aspectos en casa:

“Para reafirmar todo lo relacionado con mi hija y saber cómo trabajar otros aspectos”

“Para saber cómo se desarrolla en la escuela, qué le gusta y en qué debemos trabajar en casa para reforzar su adecuado desarrollo”

Las respuestas brindadas por las familias se vuelven a presentar cuando se les preguntó acerca de lo que aprendieron de su hijo/a (figura 25).

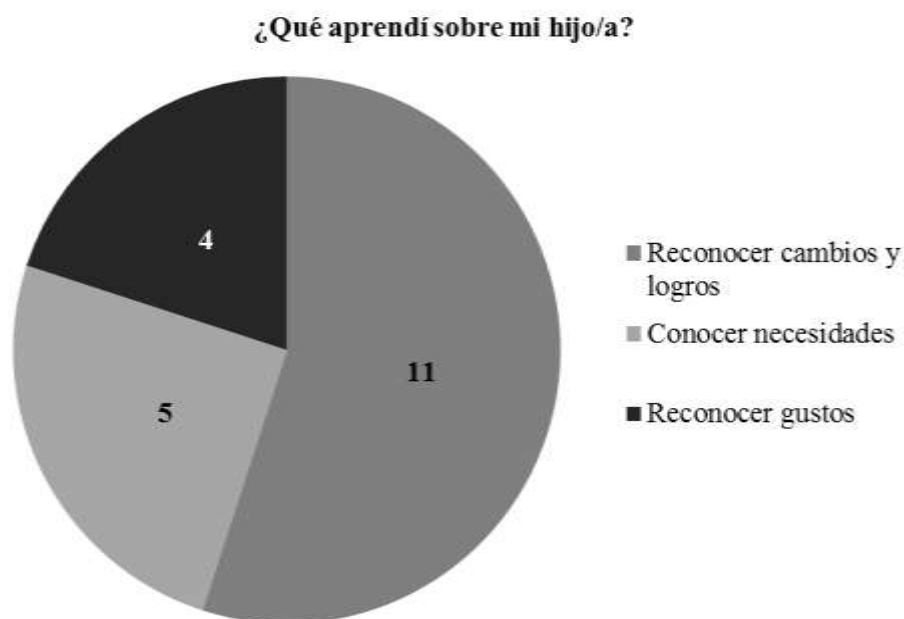


Figura 25. Frecuencia de respuestas de las familias ante aprendizajes de la actividad

En los aprendizajes de la familia volvió a aparecer con una alta frecuencia el reconocimiento de cambios y logros de su hijo/a, así como el conocer sus necesidades y gustos, categorías que ya habían aparecido en la primer pregunta.

Esta reflexión constante en ambos espacios no sólo se quedó en eso, sino también permitió que las familias fueran a acciones concretas, por lo cual la última pregunta que se les hizo en el cuestionario fue dirigida a lo que ellas podían hacer a partir de lo compartido por la educadora. Al analizar las respuestas encontramos que las quince familias que participaron retomaron la necesidad compartida por las educadoras durante la reflexión de su hijo/a, algunas familias lo hicieron sólo mencionando que trabajarían en dicho aspecto y buscarían promoverlo:

“Apoyar en todas las actividades que se realicen en la Estancia para que nuestros niños aprendan”

“Trabajar con él, para que pueda compartir mejor con sus amigos y pueda estar en distintas actividades sin pelear”

Otras familias dieron estrategias en específico que llevarían a cabo en casa para promover el aspecto mencionado por las educadoras:

“Recordarle que debe hablar fuerte, viendo a las personas y sin jalarse la ropa”

“Hacer que nos comunique más detalles de lo que ve o hace, practicar las líneas gordas como dice ella y fomentarle el gusto por la lectura, ya que le gusta la biblioteca”

De esta manera se identificó que a través de esta actividad se logró un intercambio de información hogar-escuela, donde se resaltaron aspectos socioemocionales que la familia pudo identificar y reconocer, lo cual podían tomar en cuenta para apoyar el desarrollo de sus hijos/as.

Al finalizar esta parte del proyecto se elaboraron y entregaron a las familias los cuentos elaborados en un CD con la finalidad de que todos/as los/as niños/as pudieran tenerlo en casa. Al entregar los CD la respuesta inicial de los/as niños/as fue de incertidumbre, preguntando que contenía, posteriormente al explicar ellos/as se mostraron emocionados/as y se les indicó que lo revisarán en casa para ver que funcionara bien. La siguiente semana los/as niños/as llegaron a la escuela contando que habían visto el disco y que estaban las fotos de todos/as; además las familias se acercaron personalmente a agradecer y comentar que el hecho de tener el cuento así les permitiría estarlo viendo con sus hijos/as.

4. Cuentos Individuales

El reconocimiento de las características de los/as niños/as de la sala, y específicamente de quienes se beneficiarían de una atención más personalizada, dio pauta para llevar a cabo la elaboración de cuentos individuales. Tomando en cuenta las inquietudes compartidas, así como las características de cada niño, se inició con la elección del tema para el cuento que favoreciera cada uno de los aspectos indicados por las familias.

a) *Elección del tema*

En el **caso de EG** al compartir a las educadoras lo que la familia había dicho acerca de su comportamiento, ellas inicialmente se sintieron extrañadas, ya que EG no era un niño que gritara

o se enojara todo el tiempo en el salón, pero después de observarlo a más detalle se encontró que dentro del salón se enojaba fácilmente cuando no le prestaban algo o no jugaban a lo que él decía.

Al acercarse a su familia para que describiera la situación a abordar en el cuento compartieron:

“Es un niño muy sociable y alegre, le gusta platicar y participar mucho. Cuando algo no le gusta o no le parece se molesta mucho, hace diferentes caras y enseguida demuestra que está muy enojado, grita o levanta el tono de voz. Puede estar jugando muy feliz y emocionado y también si algo le sale mal o no le parece se molesta mucho consigo mismo, y si es necesario discute hasta con la o las personas que están a su alrededor”

Además se realizó una entrevista individual con su mamá donde amplió la información que había brindado, y a través de la cual se detectó que EG se molestaba cuando lo ponían a hacer sus deberes regresando de la escuela, o en situaciones en las cuales las personas adultas que lo rodeaban no tomaban en cuenta su opinión, además de que se identificó que su familia solía pedirle que hiciera cosas de niño grande sin explicárselas, o darle tiempo de entender el cambio que implica tener responsabilidades en casa.

Tomando en cuenta estas características se consideró que EG se beneficiaría de la elaboración de un cuento donde se identificaron aquellas actividades que le correspondía hacer en casa, y cómo aunque en ocasiones se enojara tenía distintas alternativas para expresar esta emoción; en el cuento también se buscó explicar a las personas adultas que lo rodeaban la forma en que lo podían apoyar, y los acuerdos a los que tenían que llegar con él. Para la elaboración de este cuento la psicóloga realizó una revisión teórica acerca de la regulación de emociones en niños/as a nivel preescolar.

En el **caso de DR** a través de las observaciones realizadas en sala se identificó que un aspecto importante a trabajar con él tenía que ver con sus enojos, ya que solía enojarse cuando no le daban algo que él quería o no jugaban a lo que él deseaba, su principal respuesta era cruzarse de brazos, voltearse, e ignorar a la gente que le hablaba, llegando incluso a taparse los oídos y manteniendo ese comportamiento mucho tiempo.

Se pidió a su familia que describiera la situación de su hijo para iniciar la elaboración de un cuento que favoreciera su desarrollo socioemocional:

“DR me grita es exigente cuando quiere algo y me tardo en dárselo, o en prepararle algo de comer por ejemplo y se enoja, cuando pasa esto yo le hablo seriamente y entonces se arrepiente y me pide perdón, pero en la siguiente ocasión lo vuelve a hacer”

Posteriormente se realizó una cita individual con su mamá para profundizar en el tema y a través de esto se identificaron las principales situaciones ante las cuales DR se enojaba, como cuando su mamá no le respondía al momento o su hermano lo molestaba, además de identificar la forma en que cada uno/a respondía ante sus enojos. Tomando en cuenta estas características la psicóloga hizo una revisión teórica acerca de la regulación de emociones, para elaborar un cuento dirigido a DR, donde se le ofrecieron alternativas de respuesta cuando se sintiera enojado, y la forma en que las personas adultas podían apoyarlo.

Después de identificar las características de EG y DR, así como el tema principal a abordar con el cuento, se elaboró guión preliminar que se compartió a las familias para que pudieran revisarlo y delimitar si agregarían o cambiarían algo, para finalmente elaborar el cuento tomando en cuenta las características de los niños y retomando los aspectos socio-emocionales donde necesitaban apoyo.

b) Elaboración de cuentos

Los cuentos de EG y DR estaban centrados en la expresión y manejo de emociones, aunque en cada uno eran situaciones distintas la estructura y forma de presentar la historia era muy similar.

En ambos cuentos se describieron las actividades cotidianas de cada uno:

“Al llegar a casa EG juega un rato con sus juguetes...Después cumple con sus tareas en casa como levantar sus juguetes para evitar accidentes”

“Al llegar de la escuela DR le da de comer a su nueva mascota”

Posteriormente las situaciones en que EG y DR se enojaban:

“A veces EG se enoja cuando no quiere hacer estas actividades. También se enoja cuando su papá le cambia al canal de televisión”

“DR también se enoja cuando su hermano lo molesta y comienza a pelear con él”

Así como la forma en que reaccionaban comúnmente:

“EG hace gestos con su cara y le grita a su mamá y su papá, y ellos/as se ponen de mal humor”

“DR se enoja, comienza a gritar y hace gestos de enojo”

Y finalmente se brindaban estrategias para regular sus emociones:

“Si EG usa sus palabras su mamá y su papá lo pueden escuchar y llegar a acuerdos”

“Cuando DR se sienta enojado puede decir estoy enojado en vez de gritar”

En ambos cuentos se llevó a cabo una Fase de Uso, tanto en la sala como en su casa evaluando la respuesta de las familias y los/as niños/as.

c) Uso de cuentos: Niños/as

Los cuentos fueron llevados a la sala, en espacio grupal los propios protagonistas (EG y DR) lo compartieron con sus compañeros/as, como ya lo habían ocupado en casa cuando lo llevaron a la sala ellos ya conocían la secuencia, y aunque lo describían a su manera se rescataba la idea principal de cada imagen.

Durante la lectura se observó que EG lo compartió como si estuviera hablando de otra persona:

“EG tiene 4 años y vive con su mamá y su papá... Todos los días mientras su mamá y su papá trabajan él va a la escuela”

Aunque en el caso de DR al inicio también lo hizo de la misma forma, conforme avanzó la historia comenzó a contar el cuento describiéndolo a partir de él mismo:

“A veces le pido cosas a mi mamá...pero ella está haciendo otras cosas”

El hecho de que los dos describieran las imágenes de forma distinta permite darnos cuenta de cómo cada uno de ellos lo interpretaba a su manera, o incluso como podía ser difícil para ellos aceptar o asimilar la forma en que se desenvolvían, así como lo que podían hacer para expresar sus emociones.

Después de la lectura el cuento se quedó dentro del espacio de biblioteca donde podía ser visto por sus compañeros/as, quiénes se mostraron interesados/as por verlo y lo eligieron sobre otros cuentos:

“EM se acerca al área de biblioteca y toma el cuento de EG, se sienta en el sillón y comienza a verlo, SB se acerca y se pone al lado de EM viendo el cuento”

“LS se acerca al área de biblioteca y toma el cuento de DR, comienza a hojearlo viendo las imágenes”

“DR está en el área de cuentos y toma el cuento de EG, se lo estira a la psicóloga y ella pregunta “¿lo vemos?” DR dice “sí”, la psicóloga lee el título “EG aprende a expresar sus emociones” DR dice “Así se llama mi cuento, mi cuento dice DR tiene cuatro años”

En ambos cuentos se presentó la forma en que ellos expresaban su enojo, y lo que podían hacer en vez de gritar o llorar, y aunque no se estaba viendo su cuento, en algunas ocasiones DR comenzaba a recordar estrategias para manejar emociones:

“La psicóloga cuenta el cuento de EG y dice que “EG en vez de enojarse ¿qué más puede hacer?” DR alza la mano y dice “calmarnos, irnos a un lugar tranquilo”

No sólo los niños reconocieron las situaciones sino también sus compañeros/as:

“La psicóloga entra a la sala y DN está sentada en la mesa viendo el cuento de EG, se acerca y le pregunta “¿de qué se trata?” DN comienza a hojearlo en la

imagen de la escuela dice “llega a la escuela, se va a la escuela” sigue dando vuelta a las hojas y la psicóloga le pregunta “¿qué le toca hacer a EG?”, DN responde “levantar la basura” sigue dando vuelta a las hojas y cuando llega a donde está la televisión dice “se enoja cuando apagan la tele”

“DR se acerca al papá de EG y le dice “¿por qué le cambias a la tele a EG?”, el papá responde “porque a veces no me hace caso”

Dentro de la sala se veían estas respuestas de los/as niños/as, pero gran parte del tiempo el cuento permaneció en casa, por lo cual resultaba importante conocer la forma en que la familia lo utilizó.

d) Uso de cuentos: Familias

Después de que el cuento fue enviado a casa durante un lapso de tiempo que permitió que lo usaran de manera constante, se pidió a las familias que respondieran un cuestionario conformado por cuatro preguntas.

Primero se indagó con las familias de qué forma habían utilizado el cuento en casa, encontrando que su uso fue principalmente como estrategia para recordarle a su hijo los acuerdos establecidos (tabla 15).

Nombre del niño	¿Cómo ha usado el cuento personalizado de su hijo en casa?
EG	Nos sirve de apoyo para recordar nuestros acuerdos y compromisos que tenemos en casa y sobre todo a cumplirlos
DR	Leyendo continuamente y reforzando los acuerdos

Tabla 15. Respuestas de las familias acerca del uso del cuento en casa

También se pidió a las familias que compartieran las respuestas que habían observado en los niños ante el cuento, encontrando que fue de su gusto y que además en casa los niños lo compartieron con las personas adultas a su alrededor (tabla 16).

Nombre del niño	¿Cuál ha sido la respuesta de su hijo ante el cuento?
EG	Le emociona mucho leerlo, lo platica con la familia y les enseña a todos

	paso a paso todas las imágenes, y los compromisos y acuerdos que tiene en casa
DR	De mucho interés continuamente me pide que se lo lea y cuando lo voy leyendo él va repitiendo

Tabla 16. Respuestas de las familias acerca de la respuesta de los niños ante el cuento

Debido a que ambos cuentos surgieron a partir de una necesidad en específico se les preguntó a las familias de qué manera el cuento les había ayudado a atender dicha necesidad (tabla 17), encontrando que las familias volvieron a retomar el cuento como una herramienta que les permitía recordar los acuerdos a su hijo, teniendo ejemplos claros y concretos.

Nombre del niño	¿De qué manera hacer el cuento y compartirlo con su hijo y con su familia ha ayudado a entender y atender la necesidad que usted identificó?
EG	Si nos ayuda mucho, ahora tenemos muchas estrategias y formas para llegar a más acuerdos y que estemos todos colaborando para mejorar
DR	De una manera muy didáctica y amena a base de ejemplos

Tabla 17. Respuestas de las familias acerca de la utilidad del cuento

Finalmente, las familias respondieron de qué manera habían llevado a cabo los acuerdos que se establecieron en el cuento (tabla 18), encontrando que una de las familias no sólo había buscado cumplirlos sino se involucró, y tomó en cuenta la opinión de los involucrados.

Nombre del niño	¿Cómo han llevado a cabo los acuerdos que se presentan en el cuento dentro de su casa?
EG	Nos damos oportunidad cada uno de opinar y apoyarnos en lo que sea necesario. Todos participamos y tratamos que cada quien realice y respete su actividad
DR	Hemos tratado de cumplirlos lo mejor posible

Tabla 18. Respuestas de las familias acerca de la aplicación de acuerdos

El trabajo con estos cuentos individuales permitió que, tanto los niños como sus familias, reconocieran formas de manejar sus emociones. Al analizar las respuestas de las familias

también se identificó cómo habían utilizado el cuento para mantener presente, y aplicar los acuerdos a los que llegaban con sus hijos. Al mismo tiempo que se trabajó estos cuentos individuales se realizaron cuentos interactivos para fortalecer lo que se iba logrando en casa.

5. Cuentos Interactivos

La situación de expresión y manejo de emociones en DR y EG era parecida con ambos niños, además de que se detectó la falta de estrategias para solucionar conflictos y al no tenerlas ellos respondían enojándose, llorando o peleando con sus compañeros/as, por lo cual se elaboró un cuento titulado “DR y EG aprenden a expresar sus emociones”.

En el cuento se reconocieron aquellos gustos y actividades que compartían los dos:

“Todos los días DR y EG llegan a la escuela acompañados de su mamá”

“Cuando van a espacios a DR y EG les gusta ir al espacio de construcción”

Y posteriormente se mostraban las situaciones en que los dos se enojaban:

“En ocasiones EG se enoja cuando no le prestan algo”

“En ocasiones DR se enoja cuando no quieren jugar a lo que él dice”

Finalmente se colocó una parte para que sus compañeros/as les dieran posibles soluciones:

“Cuando ellos se enojan sus amigos y amigas se ponen tristes y ya no quieren jugar con ellos...¿Qué podrían hacer DR y EG cuando se enojan”

Este cuento se compartió con el grupo en pequeños grupos preguntándoles al final que sugerencias les darían a DR y EG y pidiéndoles realizaran un dibujo para completar el cuento, debido a ausencias de una de las niñas que no pudo estar presente en todas las actividades sólo se retomaron los resultados de catorce niños/as.

a) *Estrategias de solución de problemas: Evaluación previa*

En lo que respecta al dibujo en ocho de ellos estuvieron presentes los dos protagonistas de los cuentos (DR y EG), en algunas ocasiones acompañados de otros/as niños/as del grupo; en cuatro dibujos sólo estuvo presente DR, y en dos dibujos sólo había niños/as sin darle un nombre o personaje a alguno/a. En cuanto a las respuestas verbales, los/as niños/as dieron una diversidad de estrategias que podían utilizar DR y EG (figura 26).

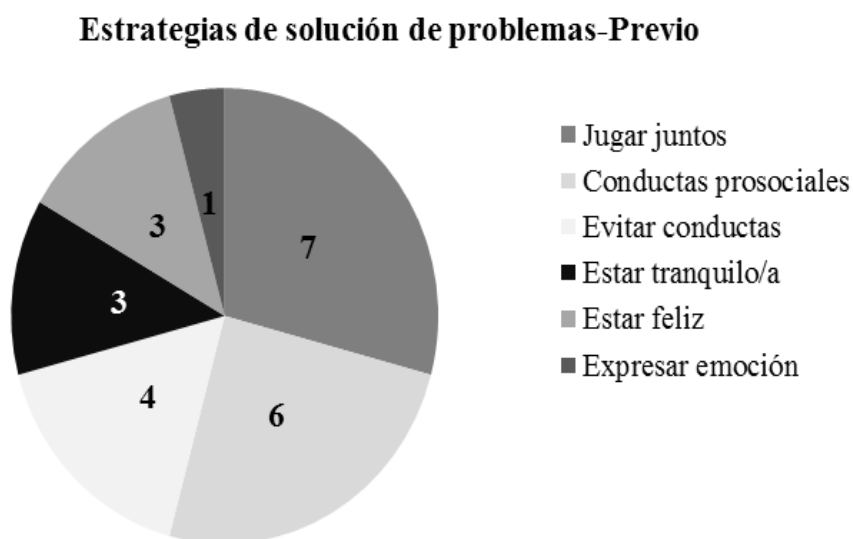


Figura 26. Estrategias propuestas por los/as niños/as al inicio de la actividad

La principal estrategia planteada por los/as niños/as al preguntar “¿Qué pueden hacer EG y DR?” fue **jugar juntos** refiriéndose a que EG y DR debían jugar juntos cuando estuvieran enojados:

“Dibuje a EG y también a DR, ellos están jugando al balón”

Otra de las estrategias principales mencionadas por los/as niños/as fue el uso de **conductas pro-sociales**, siendo las mencionadas principalmente por ellos/as el disculparse y compartir:

“Es DR que si está enojado tiene que decirle a sus compañeros que le comparten material”

La otra estrategia planteada era **evitar conductas** donde se referían a que cuando estuvieran enojados no mordieran o pegaran, o incluso mencionando que no debían enojarse:

"DR y EG no enojarse y cuando estén enojados le dicen a los compañeritos que si pueden jugar y le dicen no, si están enojados pueden pedir disculpas, se pongan contentos"

Las otras estrategias que aparecieron con el mismo nivel de frecuencia fueron **estar tranquilo y estar felices**:

"Ponerse contentos, jugar, no pegar, ponerse tranquilos"

La estrategia que sólo apareció en una ocasión tenía que ver con **expresar la emoción**:

"Decirle con quien este que está enojado"

Como se puede observar la mayoría de las respuestas de los/as niños/as tenían que ver con que el enojo desapareciera simplemente al hacer ciertas actividades, como jugar o estar felices; además de que apareció de manera significativa el hecho de que los/as niños/as tenían claro que "no" debían hacer en vez de tener claro que "sí" podían hacer. Aunque las conductas pro-sociales aparecieron también de manera significativa, lo único que mencionaron los/as niños/as implicaba pedir disculpas y compartir, sin tener variedad en que podrían hacer si esto no funcionaba. Con la finalidad de trabajar estos aspectos se trabajó dentro de la sala con un cuento llamado Yo lo quiero.

b) Cuento Interactivo: Yo lo quiero

El cuento "Yo lo quiero" es interactivo y propone distintas estrategias para solucionar un problema, después de leerlo en pequeño grupos y brindar una imagen para que la iluminaran, se les pidió a los/as niños/as que narraran el cuento, con la guía de la psicóloga. Durante esta lectura grupal los/as niños/as reconocieron el cuento al mostrarlo:

"Es el cuento de Amalia y María"

Y antes de comenzar a mostrar las imágenes algunos/as identificaron las situaciones que se presentaban en el cuento acerca de lo que podían hacer:

"Psicóloga: En este cuento aprendemos que podemos hacer..."

Todos/as: Pedirlo por favor

CO: No Arrebatarlo

PB: No pelearse”

Al ir narrando cada uno/a de los/as niños/as la imagen que habían iluminado presentaron las distintas alternativas del cuento a partir de la forma en que ellos/as lo habían entendido, pero además identificaron la forma en que se sentían las niñas del cuento:

“AD: Podemos esperar hasta que acabe su turno

MS: La niña mientras esperaba que fuera su turno del camión se fue a leer un cuento

Psicóloga: Mientras las dos esperaban su turno como se sentían

AD y MS: Contentas”

Después de la lectura grupal se retomó nuevamente el cuento de EM y DR en pequeños grupos para que los/as niños/as identificarán que estrategias podrían utilizar ellos cuando estuvieran enojados.

c) Estrategias de solución de problemas: Evaluación final

Los/as niños/as dibujaron principalmente a DR y EG apareciendo en 8 de los 14 dibujos en algunas ocasiones acompañados de otros/as niños/as del grupo; en 3 de los dibujos sólo apareció DR y en uno sólo aparece EG, ambos acompañados de otros/as niños/as, y en dos dibujos sólo había niños/as sin darle un nombre o personaje a alguno/a. En sus respuestas verbales, los/as niños/as explicaron diversas estrategias de solución de problemas, mencionando más de una categoría en sus respuestas (figura 27).

Estrategias de solución de problemas-Final

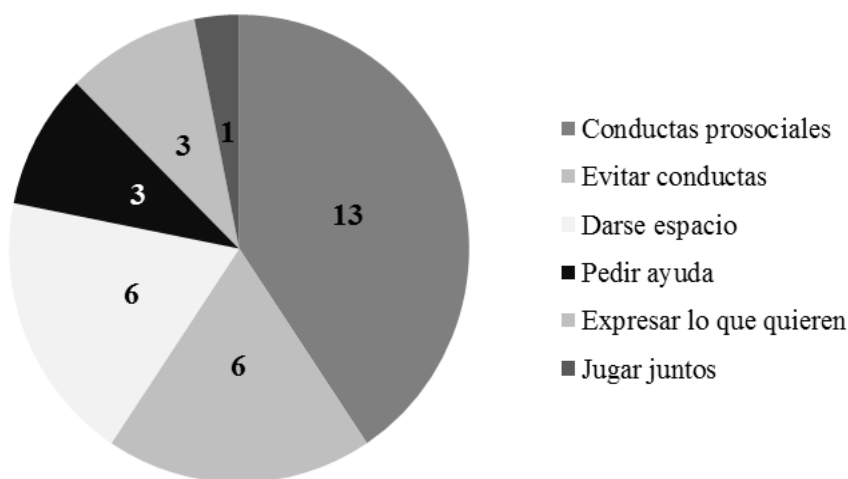


Figura 27. Estrategias propuestas por los/as niños/as al final de la actividad

Después de haber trabajado con el cuento interactivo “Yo lo quiero” la principal estrategia planteada por los/as niños/as al preguntar “¿Qué pueden hacer EG y DR?” fue el uso de **conductas pro-sociales**, en donde volvieron a aparecer el disculparse y compartir, pero en esta ocasión agregaron nuevas conductas como pedir por favor, tomar turnos, intercambiar o buscar un material o juego distinto cuando alguien no quisiera jugar con EG y DR:

“Psicóloga: Si DR quiere un juguete que alguien más tiene ¿qué puede hacer?”

EG: Le digo espérate DR hasta que acabe su turno”

“Psicóloga: ¿Qué opinas que tienen que hacer EG y DR cuando se enojen?”

LS: Deben de compartir y cuando quieren hacer un muñeco de nieve en la nieve deben de compartir para que no se enojen y así ya están más contentos y felices, ya no se enojan, cuando aprendan a prestar ya no se van a enojar, y cuando sus amigos aprendan a prestarles a DR material así no se va a enojar”

La otra estrategia planteada por los/as niños/as fue **evitar conductas** donde en esta ocasión se refirieron a no arrebatarse los juguetes:

“Psicóloga: ¿Que más pueden hacer si están enojados porque quieren jugar a algo y los demás no quieren jugar a eso?”

BR: No arrebatárselo”

CO: No pelearse, no arrebatar, intercambiar”

Los/as niños/as mencionaron algunas nuevas estrategias, comparado con el inicio de la actividad, tal como **darse espacio** donde se referían a que DR y EG se alejarán a un lugar para tranquilizarse, siendo el recurrente la biblioteca:

“Psicóloga: Y si están muy muy enojados ¿qué pueden hacer? ¿pueden gritar?”

PB: No

Psicóloga: Entonces...

PB: Irnos a un lugar donde se nos baje el enojo”

“Psicóloga: Si pides un juguete y no te lo da, ¿qué más puedes hacer?”

EM: Alejarme en la biblioteca”

Otra estrategia también considerada nueva en este dibujo fue el **pedir ayuda**, donde mencionaron el hecho de que EG y DR se podían acercar a las educadoras:

“Psicóloga: ¿Qué pueden hacer si están enojados o tú no quieres jugar a algo?”

AS: Decirle a la maestra

JM: Jugar a la cocinita y no arrebatárselo, pedir ayuda a la maestra”

Aunque con un bajo nivel de frecuencia volvió a aparecer **expresar la emoción**:

“Psicóloga: Oye y que pueden hacer ellos en vez de pelear, cuando estén enojados

SB: Aquí está DR enojado y le está preguntando porque está enojado”

Finalmente, la estrategia que apareció nuevamente pero sólo en una ocasión fue **jugar juntos**. Como se puede observar hubo un cambio significativo en el tipo de respuestas brindadas por los/as niños/as acerca de las estrategias de solución de problemas.

6. Evaluación Final del Proyecto

Con la finalidad de tener una reflexión final y global acerca de la utilidad del proyecto se preguntó a las familias ¿Cuál considera que ha sido la utilidad del proyecto de cuentos que se ha

llevado a cabo en la sala de su hijo o hija? De las quince familias que conformaban el grupo, trece de ellas respondieron (figura 28).

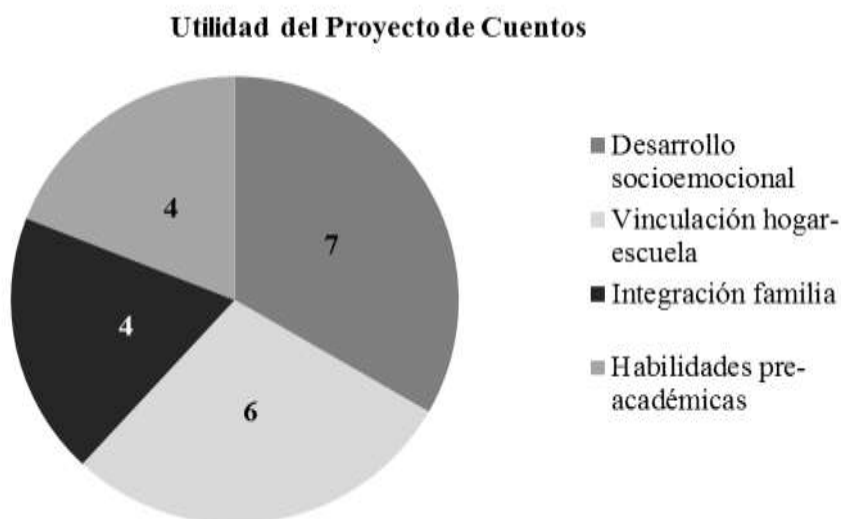


Figura 28. Frecuencia de respuestas de las familias acerca de la utilidad del proyecto de cuentos

La respuesta más frecuente de las familias fue **desarrollo socioemocional** (7 de 13 respuestas) donde incluyeron beneficios en distintos componentes de esta área. El principal aspecto mencionado por las familias en esta categoría tenía que ver con la utilidad que brindó a la socialización de sus hijos/as:

“Les ayudo a buscar y conocer nuevas estrategias positivas para solucionar sus problemas como: el dialogo, compartiendo, esperar su turno, pedir las cosas por favor, las cuales a mi hija le sirve día a día, no solo en la escuela sino también con sus primas, hermana y familia”

Aunque con menor frecuencia también mencionaron aspectos de autorregulación:

“Le ayudo a expresarse”

Y aspectos de autoconcepto:

“Observar cómo ha crecido y conocer cómo fue de bebé”

También con un alto nivel de frecuencia (6 de 13 respuestas) apareció **vinculación hogar-escuela**, donde las familias a través de diversas descripciones reconocieron como este proyecto les permitió acercarse a la escuela, o conocer lo que ocurría dentro de ella:

“Fue el vehículo que ayudó a vincular socialmente a su familia nuclear con su grupo de la escuela”

“El cuento del grupo me gustó mucho porque nos ayuda a conocer a la gente que rodea a nuestros hijos y a la vez conocer que opinan de JM ya que nosotros como padres tenemos una visión y esta se amplía y enriquece con los comentarios de lo que observan ustedes en otros aspectos que nosotros no vemos”

Las familias también mencionaron como a través del proyecto lograron **integración como familia**:

“La primera parte del cuento los niños y niñas de 2B nos sirvió para compartir un momento muy especial en familia y hacerle sentir a mi hijo lo importante que es para nosotros”

Y finalmente las familias reconocieron la importancia que tuvo el proyecto para desarrollar en sus hijos/as **habilidades pre-académicas**, mencionando principalmente aspectos de lectoescritura:

“Que ha despertado más el interés de los niños por la lectura y querer saber o conocer más”

Los resultados presentados, tanto en el grupo uno como el grupo dos, dieron muestra de la influencia que tuvo la elaboración y uso de cuentos personalizados, lo cual se describirá más claramente en el siguiente apartado.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente proyecto se llevó a cabo en dos grupos respetando las características de la etapa de desarrollo de cada uno, por lo cual al analizar los resultados obtenidos no se buscó comparaciones entre ellos.

Grupo 1

La detección de necesidades individuales permitió respetar el hecho de que los/as niños/as se encontraban en una etapa donde necesitaban una atención más personalizada y el reto principal a afrontar era su autonomía, lo cual se reafirmó dentro de las respuestas de las familias al ser los principales aspectos rescatados por ellas: el de autonomía y socialización.

Estos dos aspectos resultan importantes dentro de los primeros años de vida (Copple y Bredekamp, 2009; Riley et al. 2008 Post y Hohmann, 2003) porque los/as niños/as comienzan a identificar que existen como un ser individual e independiente y por lo tanto comienzan a explorar y a decir que ellos/as pueden hacer las cosas por sí mismos/as. Además, es a través de la interacción inicial con las personas adultas responsivas que los/as niños/as desarrollan habilidades como empatía, cooperación, entre otras.

Durante la etapa de cuentos individuales que tuvo como objetivo afrontar los retos del desarrollo socioemocional acordes con la etapa en que se encontraban los/as niños/as (en este caso alrededor de un año y medio de edad) es importante como primer aspecto retomar la importancia de conocer las características de cada uno/a de los/as niños/as quienes resultaron tener aspectos en común de acuerdo a su etapa de desarrollo, pero al mismo tiempo mostraron diferencias en su autonomía y forma de relacionarse con otros/as, de tal manera que dos de ellos tenían como principal reto la autonomía y los otros dos la socialización, lo cual reafirma estos dos aspectos como retos importantes durante esta etapa.

El proceso a través del cual se llevaron a cabo los cuentos buscó **crear relaciones con las familias** desde una perspectiva diferente, tal como menciona Keyser (2006) acerca de la importancia que tiene el reconocimiento de las familias, crear una comunicación de dos vías, compartir la toma de decisiones, reconocer la diversidad y crear redes de apoyo. Esto se logró

primero a través de los acercamientos informales en el filtro, pero principalmente a través de la reunión formal que se llevó a cabo con cada una de las familias.

A través de la reunión formal se reconoció la información que las familias podían brindar, pero sobre todo se dio una comunicación de dos vías donde la familia compartió situaciones relacionadas con el tema que se había planteado para el cuento, compartiendo desde anécdotas acerca de lo que los/as niños/as hacían en casa, o aspectos de su propia historia familiar, al mismo tiempo la psicóloga brindó información acerca de lo que observaba del niño/a, y sobre las características del desarrollo, de esa manera se logró conocer lo que pasaba dentro de la escuela y comprender los procesos psicológicos. Además durante esa reunión la familia fue quien tomó las decisiones acerca de la historia y elaboración del cuento.

Posteriormente a través del intercambio de información entre la psicóloga, las familias y las educadoras se fue creando un puente de información entre la escuela y la casa, y se identificaron las distintas formas en que todos los agentes involucrados podían promover el desarrollo de los/as niños/as, pero sobre todo se fue formando un **contexto de confianza**, tal y como menciona Edelman (2004) acerca de que la intervención con familias se debe centrar en el compartir conocimiento, perspectivas y recursos dentro de un contexto de confianza.

Los cuentos que se elaboraron reconocieron la diversidad de los/as niños/as de tal manera que aunque algunos compartían una temática, las situaciones y formas de promover eran diferentes en cada niño/a. Además como menciona la literatura este tipo de historias más personales permite atribuir a los/as niños/as ideas, emociones, necesidades y deseos, y de esa manera hacerles sentir que **juegan un papel activo en su vida y en la de otros/as** (Birckmayer et al., 2008; Chapela, 2010).

Al analizar los resultados finales del uso de cuentos se identificó principalmente, en el caso de los/as niños/as, un interés y reconocimiento de las situaciones y personas que ahí se presentaban, lo cual se relaciona con la identificación de necesidades individuales donde uno de los principales aspectos retomados por las familias tenía que ver con la relación con las otras personas, es decir la socialización.

Estos cuentos realizados con niños/as pequeños/as, además de apoyarlos/as a ellos/as, sobre todo eran una **herramienta dirigida a las personas adultas** que los/as rodeaban y que son su principal guía y apoyo para enfrentar los retos de desarrollo, esta utilidad fue reconocida por

las familias, pero además el cuento se convirtió también en un vehículo a través del cual compartían un espacio con su hijo/a.

Al cambiar de grupo y llevar a cabo la detección de necesidades grupales se identificó como principal necesidad el desarrollo socioemocional, y específicamente la autonomía y socialización, es decir en esa edad (entre dos y tres años) estos seguían siendo los principales retos a afrontar. En cuanto a la autonomía los/as niños/as estaban dejando de ser “bebes” y se convertían en “niños/as grandes”, ya dependían menos de las personas adultas y eso implicaba un cambio para ellos/as y sus familias, sobre todo para sus familias que tenían que aprender nuevas formas de apoyar su desarrollo.

Respecto a la socialización las personas adultas habían dejado de ser su principal referente, y los pares comenzaban a llamar más su atención para jugar o compartir actividades, las familias referían que esperaban que su hijo/a aprendiera a socializar, a integrarse a un grupo, respetar turnos y compartir, es decir estas habilidades que los autores (Riley et al., 2008; Wittmer, 2008) mencionan que los/as niños/as aprenden a través del contacto con otros/as niños/as de su edad, ya que las hacen porque quieren y motivados/as por una preocupación real más que por una obligación.

El cuento grupal de familias fue una actividad que permitió reconocer la información que las familias podían brindar acerca de sus hijos/as, al mismo tiempo que se reconocía la diversidad de ellas, tal y como es mencionado en el modelo de Keyser (2006) acerca de la interacción con familias.

Dentro de la descripción de las familias es importante resaltar el cambio que se dio dentro de las descripciones de bebé y de grande, ya que aunque el aspecto que resaltaba era el autoconcepto, **conforme los/as niños/as fueron creciendo la familia dejó de centrarse en aspectos más generales de su forma de ser, y comenzó a identificar los intereses propios de su hijo/a.**

Esta forma en que la familia va creando un autoconcepto de su hijo/a desde su propio punto de vista, resulta importante durante los primeros años de vida ya que es a través de las relaciones con otras personas que los/as niños/as se sentirán amados/ase irán reconociendo lo que ellos/as mismos/as pueden hacer (Poole et al., 2006).

El otro concepto en base al cual las familias describieron a sus hijos/as fue la autonomía, el cual había sido identificado en la detección de necesidades como un aspecto de interés. El hecho de que las familias reconocieran lo que su hijo/a podía hacer por sí mismo/a permitía que se promoviera la autonomía, tal como menciona Burk (1998) acerca de que las personas adultas deben dar oportunidad a los/as niños/as de tomar decisiones que permitan que construyan un sentido de elección personal, y por tanto promover la autonomía.

Este reconocimiento por parte de las familias acerca de aspectos de autoconcepto y autonomía también se dio en las educadoras e incluso en los/as mismos/as niños/as, ya que al ser el cuento un vehículo que iba y venía entre la escuela y la casa, permitía que las educadoras también reconocieran lo que las familias compartían, y más aún cuando se dio la lectura en sala ya que se convirtió en **un espacio en el cual las familias y las educadoras intercambiaban información.**

Durante todo el proceso de elaboración, envío, y lectura del cuento, se promovió un establecimiento de la comunicación entre familia y escuela, se compartió información entre ambos, además de existir una **participación activa**, las cuales son planteadas por la literatura (Kersey y Masterson, 2009; Nashiki et al., 2011; Post y Hohmann, 2003) como estrategias que promueven la interacción entre el hogar y la escuela.

De manera general las familias mencionaron que la actividad les permitió **reconocer los cambios y logros de su hijo/a, lo cual como se ha mencionado permite que ellos den mayores oportunidades a su hijo/a de poner en práctica las habilidades que poseen.** Este intercambio propició una cercanía que dio pie a una intervención más específica, la libreta de logros.

La libreta de logros se convirtió en un vehículo a través del cual se fue logrando un intercambio de información entre la escuela y el hogar, pero además este intercambio se fue dando sobre aspectos en específico, es decir, las fortalezas y necesidades de los/as niños/as y como a partir de esto podían apoyar en casa.

Entre los principales logros de los/as niños/as resaltados por las educadoras en el primer envío de libretas aparecieron aquellos aspectos que se habían identificado como necesidades al inicio del ciclo, es decir, **la autonomía, la socialización y el lenguaje**, además de aparecer un aspecto que resultaba importante al haber cambiado de sala como la adaptación, y un aspecto

mencionado también por las educadoras aunque aún no de manera frecuente tenía que ver con la autorregulación. Al hablar sobre necesidades las educadoras se centraron en aspectos de socialización, autorregulación y lenguaje, y dejó de aparecer la autonomía lo cual es una muestra de los logros obtenidos.

Después de haber tenido oportunidad de aplicar las estrategias que las familias y educadoras se plantearon, ellas reconocieron cambios en esas necesidades identificadas, como autorregulación y socialización, aunque identificando que eran aspectos en los cuales aún estaban y debían continuar trabajando, lo cual se relaciona con el hecho de que estos son los retos principales durante la etapa preescolar.

A partir de que las familias y educadoras se comprometieron a llevar a cabo estrategias de apoyo, y además compartieron sus resultados pudieron establecer **redes de apoyo**, además de promover una **consistencia en ambos espacios** y el conocimiento de estrategias aplicables en ambos, tal y como mencionan Keyser (2006) a Riley et al. (2008) que son los beneficios de la vinculación hogar-escuela.

Grupo 2

Al iniciar el trabajo con este grupo preescolar, donde un reto importante a enfrentar tenía que ver con la socialización, se inició con la detección de necesidades grupales donde apareció como primera opción el desarrollo de habilidades pre académicas y en segundo lugar el desarrollo socioemocional. El hecho de que aparecieran como primera opción las habilidades pre académicas tiene que ver con la concepción que se tiene del nivel preescolar, el cual en muchas ocasiones sigue siendo visto como la etapa previa a la primaria en la cual los/as niños/as tienen que adquirir principalmente habilidades académicas.

En el aspecto socioemocional **las familias mencionaron principalmente la socialización y autorregulación**, los cuales son considerados retos de la etapa preescolar. Aunque aún siguen relacionándose con personas adultas el principal referente en la etapa preescolar son los pares, y comienzan a surgir conductas consideradas pro-sociales, tales como la empatía o compartir, así se va dando lo que Epstein (2007) considera como **la transición del yo al nosotros/as**.

Por otro lado pero relacionado íntimamente con la socialización está la autorregulación, ya que para entablar relaciones más positivas con las otras personas resulta importante que los/as niños/as aprendan a regular no sólo su conducta sino sobre todo sus emociones, ya que este aspecto predice el desempeño en distintas áreas (Copple y Bredekamp, 2009; Elliot y González-Mena, 2011; Figueroa, 2008; Willis y Schiller, 2011) tales como la resolución de problemas, la planeación, la atención centrada, la interacción con pares, seguimiento de reglas y en general la el manejo y expresión de sentimientos de sí mismo/a y de los/as otros/as.

Los otros aspectos mencionados por las familias (autonomía y manejo de cambios) aunque no eran directamente retos durante esa etapa si se estaban reforzando, ya que fueron adquiridos durante años anteriores pero es en preescolar donde comienzan a ser más evidentes y puestos en práctica de manera cotidiana.

En el cuento grupal de familias la elección de fotos que colocaron permitió identificar las **distintas formas en que se concibe el término “familia”**, considerando algunos a la más extensa (abuelito, tío) pero otras sólo a los miembros cercanos (mamá, papá, hermano/a). Además el hecho de que en las fotografías individuales actuales existiera un aumento de las que presentan al niño/a realizando una actividad, nos da muestra de la visión que pueden tener acerca de cómo es un bebé y un/a niño/a grande, quien ya muestra distintas habilidades y movimientos de manera cotidiana.

A través de estas fotografías **la familia compartió información con las educadoras y con los/as niños/as**. Por un lado en el caso de las educadoras se creaba una interacción hogar-escuela donde se compartía **la visión que tenían en casa de su hijo/a** y la educadora podía conocer más de cada uno/a. En el caso de los/as niños/as, la familia podía crear un espacio donde compartían con ellos/as desde la elección y colocación de fotografías, hasta el hecho de conocer el espacio y los/as compañeros/as que integran su grupo. De hecho esto se reafirma cuando la familia consideró como principal utilidad del cuento **el compartir e interactuar como familia, además de reconocer los cambios y logros** obtenidos de su hijo/a, lo cual es una parte importante del desarrollo socioemocional ya que en la medida que las personas adultas reconozcan lo que los/as niños/as logran y necesitan podrán poner en práctica diversidad de estrategias para promover su desarrollo.

Es importante recordar que uno de los principales retos socioemocionales a afrontar durante la etapa preescolar tiene que ver con la socialización, es decir la forma en que se relacionan con otros/as, por lo cual podemos identificar a través de los dibujos de los/as niños/as que al inicio del año aún no existía ese sentido de relacionarse e integrarse con sus pares como algo importante dentro de la escuela, ya que su principal referente al hablar de lo que más les gustaba eran los juegos del patio o espacios de juego sin incluir a personas dentro de sus dibujos.

Un cambio importante se dio en los dibujos que elaboraron los/as niños/as en el cuento iniciado por las educadoras que fue ya casi terminando el ciclo escolar, ya que en sus descripciones resaltaron aspectos de socialización mencionando a qué les gustaba jugar y con quién, lo cual también se reflejó cuando dibujaron a sus amigos, de esta manera se identificó como **las relaciones con sus pares comenzaban a ser un eje principal en su desarrollo**, lo cual cambio de su primer dibujo donde solo se centraban en espacios de juego o determinados juegos del patio.

Después de que las familias compartieran información de su hijo/a y como parte de crear esos puentes de información resultaba importante que existiera una respuesta por parte del otro lado, en este caso a través del cuento grupal educadoras donde ellas **describieron a los/as niños/as centrándose en aspectos de socialización y autoconcepto**, lo cual tiene que ver nuevamente con los principales retos del desarrollo durante la etapa preescolar, ya que se vuelve primordial la forma en que los/as niños/as interactúan y comparten información con sus pares y las personas adultas, pero que además vayan dando forma a su propia identidad a través de reconocer sus gustos e intereses. Además el hecho de que las educadoras pudieran compartir no sólo descripciones basadas en fortalezas sino también retomar las necesidades permitía que se identificaran estrategias de apoyo, tanto en la escuela como en el hogar.

Este intercambio de información permitió ir dando forma a **un modelo basado en las familias** (Keyser, 2006) en el sentido de que se reconocía lo que la familia podía aportar y por eso aunque las educadoras compartían también se les pedía a ellas una retroalimentación; **se compartía la toma de decisiones** al elegir que estrategias pondrían en práctica para apoyar las necesidades de los/as niños/as y se iba formando un puente donde había comunicación de dos vías.

En este cuento iniciado por las educadoras también los/as niños/as tuvieron oportunidad de describirse a sí mismos/as, centrándose principalmente en aspectos de autoconcepto, lo cual concuerda con lo mencionado por Poole et al. (2006) acerca de que **en la etapa preescolar ya tienen la habilidad para verse a sí mismos/as** como individuos/as separados/as y únicos/as, y comienzan a basar sus descripciones no sólo en aspectos físicos, sino también sus propias habilidades.

En los cuentos individuales se reafirmó como principal reto la autorregulación, dentro de ambos cuentos se incluyó como un papel importante lo que realizaban las personas adultas a su alrededor y sobre todo la forma en que en conjunto llegaban a acuerdos, ya que de esa manera la forma en que las personas adultas entendieran la autorregulación y la promovieran influiría de manera positiva en los/as niños/as, tal y como mencionan Willis y Schiller (2011) y Witherington et al. (2001) acerca de que al ser la regulación emocional un proceso complejo se debe tomar en cuenta tanto a la persona, su contexto y sobre todo, en el caso de los/as niños/as, la forma en que las personas adultas modelan.

La elaboración de estos cuentos permitió promover la interacción entre la familia y la escuela a través de las estrategias planteadas por los autores (Kersey y Masterson, 2009; Nashiki et al., 2011; Post y Hohmann, 2003) ya que se estableció una comunicación primero de tipo informal a través del filtro, se compartió información con la familia acerca de lo que se había identificado en sus hijos, y en este caso la importancia de la autorregulación en el desarrollo, y finalmente se les involucró en la intervención a través de la elaboración y el uso del cuento. Tanto en el caso de las familias, como de los niños se identifica como principal utilidad el hecho de que ambos pudieran llegar a acuerdos acerca de las estrategias a usar, y de esa manera ponerlas en práctica.

En el caso de los cuentos interactivos, se observó que inicialmente la estrategia que aparecía en primer lugar era el hecho de que los/as niños/as que estaban enojados jugarán entre sí, esto implicaba hacerlos a un lado y nos muestra como los/as niños/as al no saber de qué manera solucionar el problema consideraban que era más fácil excluirlos. Aunque en segundo lugar aparecieron las conductas pro sociales estas tenían que ver principalmente con disculparse y compartir, que son opciones promovidas por las personas adultas pero que no dan herramientas para la solución de conflictos. Después de la intervención se vio un cambio importante en el

sentido de que las conductas pro sociales aparecieron en casi todas las respuestas de los/as niños/as, pero lo más importante es que ya existía diversidad, apareciendo aspectos como tomar turnos, intercambiar o buscar juguetes o actividades alternas, es decir formas de conciliación (Singer y De Haan, 2008) donde los/as niños/as llegan a un término medio para encontrar una solución.

Finalmente es importante mencionar que en ambos grupos la estrategia central fue la participación continua de familias-educadora-psicóloga, que propició relaciones positivas entre las personas (Edelman, 2004) y la interacción e influencia mutua entre los sistemas (Bronfenbrenner, 1987).

CONCLUSIONES

El objetivo del presente proyecto fue promover la interacción hogar-escuela a través de la elaboración de cuentos personalizados, con la finalidad de apoyar a los/as niños/as en los retos del desarrollo socioemocional propios de su etapa de desarrollo.

La interacción hogar-escuela se considera importante por los beneficios que brinda a los distintos agentes involucrados en el proceso educativo (educadoras, familias, niños/as), aunque también es considerado en ocasiones difícil de llevar a cabo por las barreras que se pueden poner dentro de una institución, o por el simple hecho de no saber de qué manera hacerlo. Este proyecto permitió hacer uso de una herramienta sencilla y de interés en distintos niveles para promover dicha interacción: los cuentos.

La interacción hogar-escuela se promovió inicialmente a través del establecimiento de una comunicación abierta, y cercanía entre la psicóloga y la familia reconociendo como primordial sus conocimientos y sus intereses acerca de su hijo/a, esta relación inicial permitió que se creara un ambiente de confianza y seguridad entre los/as involucrados/as.

Posteriormente la elaboración conjunta de los distintos cuentos y materiales, y sobre todo el hecho de que los/as protagonistas fueran los/as niños/as, las educadoras y las familias, permitió que se hiciera un intercambio de información, desde la perspectiva de cada uno/a de los/as involucrados/as. En el caso de los/as niños/as pequeños/as, aunque no colaboraron de manera total en la elaboración de los cuentos, sí compartieron a través de lenguaje verbal y no verbal información acerca de lo que para ellos/as estaba significando la actividad. Por otro lado, los/as niños/as más grandes lo expresaron más abiertamente y mostraron cambios en su forma de entender distintos aspectos relacionados con el desarrollo socioemocional. En el caso de las personas adultas, tanto familias como educadoras, pudieron describir y compartir a los/as otros/as lo que conocían de los/as niños/as y de esta manera reconocer el papel que tenían en su vida.

Una parte importante también de esta interacción fue la participación de las familias, quienes en todo momento mostraron interés y agrado por participar y ser parte de lo que pasaba dentro de la Estancia. Esto ayudó a que la familia no se sintiera ajena al grupo, y sobre todo se reflejó en el hecho de que, en ambos grupos, las familias se acercaban con confianza y seguridad

a la psicóloga y a las educadoras; lo que permitió que se conocieran más entre ellas y se integraran como grupo.

En el caso de las educadoras, también resulto de gran importancia su papel dentro del proyecto, inicialmente tenían algunas dudas sobre todo por la carga de trabajo que implicaba, pero al estar la psicóloga cercana y brindando su apoyo de manera paulatina pudieron involucrarse completamente sin verlo como una carga externa, sino más bien como una oportunidad de acercarse y conocer a las familias, y los/as niños/as.

Esta mayor interacción entre la escuela y hogar creó el ambiente emocional propicio para promover el desarrollo socioemocional de los/as niños/as. El hecho de ver que su familia y las educadoras compartían información, y que podían platicar en ambos espacios de su familia y su escuela creó un ambiente seguro en el que los/as niños/as se sintieron comprendidos/as y acompañados/as. Fue así como a lo largo del proyecto se observaron respuestas positivas por parte de los/as niños/as, y aún los/as más pequeños/as dieron muestra de comenzar a entender distintos aspectos del desarrollo socioemocional.

A lo largo del proyecto se fueron observando los retos del desarrollo socioemocional planteados en la literatura. En los/as niños/as menores de tres años se volvieron recurrentes aspectos de autonomía y socialización, apareciendo primero como necesidad, posteriormente como reflexión de educadoras, familias y niños/as aunque cada uno/as desde su perspectiva, y finalmente como uno de los principales logros que se obtuvieron a través de este proyecto.

En la etapa preescolar los temas recurrentes fueron autoconcepto, socialización y autorregulación, cada uno expresado en distintas etapas, de manera individual y/o grupal. Al inicio, de la misma forma que en los/as niños/as menores de tres años, aparecieron como necesidad, y al final del proyecto fueron retomados como logros y aprendizajes de niños/as, familias y educadoras.

Este proyecto se llevó a cabo dentro del Programa de Maestría en Psicología y específicamente como Residente en Psicología Escolar, y dio oportunidad de que como psicóloga identificara y pusiera en práctica una diversidad de conocimientos y habilidades.

En cuanto a conocimientos, el Programa de Maestría me brindó conocimientos teóricos acerca de distintos aspectos del ámbito educativo, y específicamente en lo que se refiere a los/as niños/as menores de seis años, en ese sentido amplió mi visión acerca de lo que significan los

primeros años de vida. Al llevar a cabo mi proyecto pude observar como toda esa información teórica se presentaba en la vida cotidiana de la Estancia, en cada una de la familias, niños/as y educadoras con las que trabaje; y específicamente en cuanto al desarrollo socioemocional, pude comprobar como a través del contacto entre familias y educadoras, y la psicóloga como guía de ambos, los retos del desarrollo se pueden vivir como oportunidades de crecimiento, y sobre todo se puede crear una red de apoyo que brinde a todos los involucrados mejores herramientas para enfrentarlos y entenderlos.

Por otro lado, este proyecto me permitió reconocer y poner en práctica aquellas habilidades que resultan esenciales para la labor de la psicóloga escolar, considerando entre las principales una visión de apertura y acompañamiento hacia las otras personas. En mi caso fue importante acercarme tanto a las familias, como a las educadoras, desde una visión de acompañamiento más que de poder, es decir, en la medida en que ellas me veían como alguien que reconocía su papel, que se mantenía disponible para ellas, y sobre todo que estaba interesada en el bienestar emocional de los/as niños/as, permitía que se sintieran en confianza y por tanto esto me llevó a crear un vínculo con cada una de ellas, de esa manera inicialmente yo fui el puente entre la escuela y el hogar pero posteriormente pude dejar ese rol y comenzar a formar parte del grupo que se iba integrando entre las familias, educadoras y niños/as.

Otra de las habilidades que considero importante dentro de la labor como psicóloga escolar tiene que ver con reconocer la importancia de las necesidades y características únicas de cada grupo. En mi caso tuve la oportunidad de interactuar con niños/as de distintos niveles (desde lactantes hasta preescolar), y de esa manera identificar como hay aspectos que comparten como grupo y algunos otros en los que son diferentes, y lo mismo ocurre con las familias y educadoras, teniendo de esta manera un grupo de una diversidad de características, personalidades y visiones. Fue así que al trabajar con estos grupos busqué identificar sus necesidades e inquietudes particulares y grupales, respondiendo a ellas a través de una estrategia en común (los cuentos) pero al mismo tiempo siendo diferente con cada uno.

Finalmente, creo que un gran cambio que se dio a través del Programa de Maestría, pero principalmente a través de la aplicación de este proyecto, fue mi propio crecimiento personal. Este proyecto me permitió formar parte de dos grupos distintos pero en cada uno logrando grandes aprendizajes.

En el Grupo Uno, tuve la oportunidad de acompañar a los/as niños/as y familias en distintos momentos de su desarrollo, eso aunado a este proyecto y a todo lo que implicó, me llevó a crear vínculos con ellos/as a través de los cuales yo también iba aprendiendo día a día, pero sobre todo con ellos/as logré tener un proceso de reflexión constante, ya que los aprendizajes eran diarios, acerca de distintas cosas, e incluso convirtiéndose en varias ocasiones en un reto para mí. En el Grupo Dos enfrenté el reto de integrarme y de ayudar a la integración de tres niños nuevos al grupo, a partir del proyecto de cuentos no sólo logré integrarme sino también integrar a las educadoras y familias a un proceso de reflexión y apoyo constante, donde cada persona reconoció su papel en la promoción del desarrollo.

Tomando en cuenta todos estos aspectos, tanto teóricos como personales, puedo concluir que este proyecto:

- ✓ Favoreció el intercambio de información entre familias-psicóloga-educadoras.
- ✓ Promovió la participación de las familias en actividades relacionadas con la escuela y con el desarrollo de su hijo/a.
- ✓ Permitió que las familias y educadoras reconocieran el papel que juegan en la vida y promoción del desarrollo de niños/as menores de seis años.
- ✓ Favoreció el entendimiento y reflexión acerca de aspectos del desarrollo socioemocional acordes con la etapa de desarrollo de los/as niños/as.
- ✓ Promovió la delimitación y aplicación de estrategias consistentes en casa y escuela que promovieran el desarrollo socioemocional de los/as niños/as menores de seis años.
- ✓ Los/as niños/as identificaron y reflexionaron acerca de su propio autoconcepto, identificando cómo habían sido y cómo eran en la actualidad.
- ✓ Los/as niños/as, las educadoras, las familias y la psicóloga se integraron como grupo y formaron un vínculo basado en el bienestar emocional.

Aunque fue un proyecto con grandes logros y aprendizajes, también tuvo aspectos que se podrían mejorar en futuras investigaciones:

- Involucrar a otros miembros de la institución; en este caso fue la psicóloga escolar y las educadoras, pero en la medida que se involucre al resto del personal (administrativos, otros grupos, entre otros) que forma parte de la vida cotidiana de los/as niños/as se podría formar una “familia” dentro de la institución.

- En este proyecto no se pudo llevar a cabo la lectura del cuento por parte de todas las familias, por lo cual sería conveniente establecerlo como una actividad constante porque permite un intercambio y contacto más cercano entre todos/as los/as involucrados.
- Por cuestiones de tiempo tampoco pudo haber más envíos de libretas de logros para compartir a las familias, pero sería ideal que ésta pudiera ser una actividad a llevar a cabo desde el inicio del ciclo, ya que permite que se trabaje más en conjunto entre la casa y la escuela para identificar las formas de ser, las fortalezas y las necesidades de los/as niños/as.

Finalmente, es importante enfatizar que la vinculación entre el hogar y la escuela es algo que beneficia a todas las personas involucradas en una institución educativa. Si lo hacemos parte importante de nuestra tarea como psicólogos/as escolares podremos promover no sólo aspectos socioemocionales sino aspectos en distintas áreas de desarrollo, pero sobre todo se comenzarán a crear ambientes emocionalmente seguros y estimulantes.

REFERENCIAS

- Birckmayer, J.M., Kennedy, A. y Stonehouse, A. (2008). *From Lullabies to literatura. Stories in the lives of infants and toddlers*. Washington: NAEYC
- Brazelton, B. T. (1994). *Su hijo. Momentos claves en su desarrollo desde el período prenatal hasta los seis años*. Bogotá: Editorial Norma
- Brazelton, B. T. & Sparrow, J. (2002). *Su hijo de 3 a 6 años; Momentos claves en su desarrollo emocional y del comportamiento*. Bogotá: Editorial Norma
- Bricker, D.; Pretti-Frontczak, K.; Johnson, J.; Straka, E. (2002). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Burk, R. D. (1998). Supporting Autonomy in Young Children. *Young Children*, 53 (3), 75-80.
- Campillo, R. M. (2004). El cuento terapéutico: el método de la magia. *Revista SEFPSI*, 7 (1-2), 193-208
- Carlson, R. (2001). Therapeutic use of story in therapy with children. *Guidance & Counseling*, 16 (3)
- Caycedo C.; Gutiérrez, C.; Ascencio, V.; Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12 (2), 157-173
- Cerdas, N. J.; Polanco, H. A.; Rojas, N. P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Educación*, 26(001), 169-182.
- Chapela, L. M. (2010). *Dime, diré y dirás. Los menores de siete años como lectores y autores*. México: SM de Ediciones
- Cook, E. K.; Earles-Vollrath, T.; Ganz, J. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in school and clinic*, 42 (2), 91-100
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington: NAEYC. Third Edition.
- Correa, D. M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 13 (44), 9-98

- Daniel, J. (2009). Intentionally Thoughtful Family Engagement in Early Childhood Education. *Young Children*, 64 (5), 10-14
- Departamento de Educación de California. (2008). *California Preschool Learning Foundations*. Sacramento: Departamento de Educación de California. División de Desarrollo Infantil
- Edelman, L. (2004). A relationship-based approach to early intervention. *Resources and Connections*, 3 (2). En. <http://www.cde.state.co.us/earlychildhoodconnections/Technical.htm>.
- Elliot, E. y González-Mena, J. (2011). Babies' Self-Regulation. Taking a broad perspective. *Young Children*, 66 (1), 28-32
- Epstein, A. (2007). *The intentional teacher. Choosing the best strategies for Young children's childhood classroom*. Washington: Teachers College Press & NAEYC.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Revista de Educación*, 12(21). p. 169-188
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, P. N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. p. 1-6
- Figueroa, F. W. (2008). Mis amigos y yo. Estrategias utilizadas por la niñez preescolar para autorregular sus emociones. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 23, 97-112.
- Fondo de las Naciones Unidas, UNICEF (2010). *Cuentos, Fábulas, Retahílas y Canciones*. República Dominicana: Programa Retorno a la Alegría
- Gropper, N.; Hinitz, B.; Sprung, B.; Froscho, M. (2011). Helping Young Boys Be Successful Learners in Today's Early Childhood Classrooms. *Young Children*, 66 (1), 34-40
- Holmes, M. M. (2004). Writing bibliotherapy books for young children. *Journal of Poetry Therapy*, 17 (1), 39-44.
- Jones, L. J. (2006). A closer look at bibliotherapy. *Young adult library services*, 24-27.
- Kersey, K y Masterson, M. (2009). Teachers Connecting with Families. *Young Children*, 64 (5), 34-38.
- Keyser, J. (2006). *From parents to partners: building a family-centered early childhood program*. Washington: NAEYC and Redleaf Press
- Linder, T. (1990). *Transdisciplinary play-based assessment: a functional approach to working with young children*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

- Nashiki, R.; Pastor, R., Pérez, M.; Hernández, R.; Lemus, L.; Ocón C. (2011). *Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela*. Facultad de Psicología: Puentes para Crecer
- Palacios, J. (2002). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial. Tercera Parte.
- Poole, C.; Miller, S.; EdD; Booth, E. (2006). Ages & Stages: How children develop Self-concept. Being sensitive and responsive to individual needs supports children's growing sense of self. *Early Childhood Today*, 20 (4), 41. En: <http://www.scholastic.com/teachers/article/ages-stages-how-children-develop-self-concept>. Recuperado el 3 de octubre del 2012.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Bebés en acción: experiencias clave de High Scope para los lactantes y maternas en ambiente de cuidado infantil*. México: Trillas
- Riley, D.; San Juan, R.; Klinkner, J.; Ramminger, A. (2008). *Social & emotional development: connecting science and practice in early childhood settings*. Washington: NAEYC y Redleaf Press SEP (2011) *Programa de Educación Preescolar*. México.
- Rivas, B. R.; González, M. S.; Arredondo, L. V. (2006). Antídoto contra monstruos. El uso de historias terapéuticas con niños. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 12-22
- Rodríguez, A. S. (2004). Uso del cuento infantil desde la perspectiva del desarrollo de emociones positivas en los centros de educación inicial estatales del distrito de La Victoria, Lima, Perú. *Boletín de Investigación Educativa*, 19 (2), 259-272
- Rozalski, M.; Stewart, A.; Miller, J. (2010). Bibliotherapy: helping children cope with life's challenges. *Kappa delta pi record*, 33-37
- SEP (2011). *Programa de Educación Preescolar*. México
- Serrabona, J. (2008). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (2)2, 61-78
- Shonkoff, J. & D. Phillips, eds. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press. En: www.nap.edu/openbook.php?record_id=9824&page=1. Recuperado el 16 de agosto del 2012.
- Singer, E. y De Haan, D. (2008). *Los procesos de socialización en la primera infancia. Juegos, conflictos y reconciliación en los centros infantiles*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

- Squires, J. & Bricker, D.(2006). *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Sterling, H. A. (2010). *Little kids, big worries: stress-busting tips for early childhood classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tovar, G. L.; Pastor, F. R.; Lemus, R. L.; Ocón, P. C.; Pérez, F. M. (2011). *El desarrollo de niños y niñas menores de tres años*. Facultad de Psicología: Puentes para Crecer
- WestEd y Departamento de Educación de California (2000). *Los temperamentos de Infantes. Revista de Video del Cuidado de Niños*. California: Departamento de Educación de California.
- WestEd. (2005). *Una guía para el desarrollo del lenguaje y la comunicación*. California: Departamento de Educación de California
- WestEd. (2006). *Una guía para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje*. California: Departamento de Educación de California
- Willis, C. & Schiller, P. (2011). Preschoolers' Social Skills Steer Life Success *Young Children*, 66 (1), 42-54
- Witherington, D.; Campos J.; Hertenstein, M. (2001). Principles of emotion and its development in infancy. In G. Bremner & A. Fogel (Eds), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 427-464). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Wittmer, D. S. (2008). *Focusing on peers: the importance of relationship in the early years*. Washington: Zero to three.
- Wittmer D. & Petersen, S. (2006). *Infant and Toddler Development and Responsive Program Planning. A relationship based approach*. New Jearsey: Pearson.
- Wood, M, M. (1996). *Terapia de Desarrollo: un manual para maestros y reeducadores que se desempeñan como terapeutas de los niños pequeños con trastornos emocionales*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

ANEXOS

Nota: Las fotografías y/o materiales presentados a continuación fueron colocados con autorización de las familias de los/as niños/as

ANEXO 2

HOJA INFORMATIVA (GRUPO 1)

LOS CUENTOS

Los cuentos son una forma de compartir ideas y sentimientos con los niños y niñas, proporcionan una oportunidad para promover habilidades y explicar sucesos. Cuando los cuentos son parte de la vida de los niños y niñas, ellos y ellas se benefician en tres importantes formas:

- a) Es una oportunidad para convivir de una manera más cercana y así fortalecer la relación con los adultos.
- b) Apoya el desarrollo del lenguaje y la comunicación ya que aprenden nuevos conceptos, adquieren un mayor vocabulario y comprenden lo que sucede en su entorno.
- c) A través de una actividad divertida y creativa entienden alguna situación de su vida cotidiana.

En la sala de Lactantes C como parte de la promoción del desarrollo que lleva a cabo el Programa de Maestría de la UNAM se han desarrollado dos cuentos, uno llamado “JZ en la escuela” y el otro “SV es un niño grande”; el primero tuvo la finalidad de mostrar las distintas actividades que JZ desarrolla dentro de la Estancia y esto favoreciera su adaptación; el segundo cuento tuvo la finalidad de apoyar a SV en la transición de la habitación de sus padres a su propia habitación, y al mismo tiempo mostrarle como siendo un niño grande ya puede hacer muchas cosas por sí mismo.

El propósito de la presente carta es pedirle me ayuden a elaborar un cuento para su hijo o hija que aborde alguna situación que su hijo o hija este afrontando, por ejemplo el dormir solo, la llegada de un nuevo hermano, la promoción de autonomía. Cómo primer paso agradecería respondiera a la pregunta y me hiciera llegar la respuesta en el espacio destinado para ello dentro del mural de la sala.

Nombre del niño o niña:

Persona (s) que responde:

Relate alguna situación que le gustaría se abordara a través del cuento:

ANEXO 3**FORMATO GENERAL CUENTOS INDIVIDUALES**

**Y necesita que las educadoras le muestren como
compartir con los/as otros/as**



*Si mientras lee el cuento SD le señala alguna imagen nombrando a las personas que están ahí o preguntando algo, respóndale al momento recalcando el mensaje que le quiere dar con la imagen, por ejemplo si señala la imagen donde está en la nica puedes decirle "SD está en la nica porque ya es una niña grande y hace pipi y popo ahí"

*Al terminar una primera lectura del cuento déjeselo a SD y permita que ella lo vea a su gusto y a su ritmo, pero manténgase cerca y si ella le señala una imagen explíquele lo que ahí aparece.

*Invite a SD a compartir con la familia el cuento, dígame "Vamos a contárselo a tu tío" y permita que ella muestre el cuento.

Mantén al alcance de SD el cuento para que pueda tomarlo en el momento que ella desee.



Mra. Roxana Pastor Fasquelle
Responsable académica

Mtra. Rosa María Nashki Angulo
Mtro. Miguel Ángel Pérez Figueroa
Supervisores

Alumnas:
Psic. Norma Amiga
Psic. Lucero Javier
Psic. Keren Peralta

Elaboró: Psic. Keren Peralta



PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

EL USO DE
CUENTOS
PERSONALIZADOS



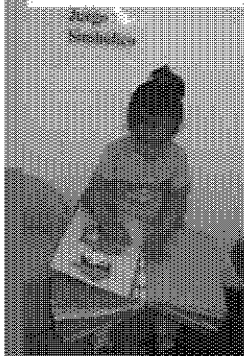
SD ES UNA NIÑA
GRANDE

TRIPITICO USO DE CUENTOS INDIVIDUALES (GRUPO 1)

ANEXO 4

El uso de cuentos

Los cuentos son una forma de compartir ideas y sentimientos con los niños y las niñas, proporcionan una oportunidad para promover habilidades y explicar sucesos.



Pueden ser usados como herramientas para promover el desarrollo de los niños y las niñas, especialmente pueden ser de gran utilidad cuando se trata de

abordar alguna situación en específico o cambio importante que esté viviendo el niño o la niña, ya que a través de imágenes y textos sencillos ellos y ellas pueden entender dicha situación de manera más clara.

Los cuentos personalizados

Cuando los cuentos son más personalizados, es decir, contienen imágenes de los propios niños y niñas son aún más significativos y llamativos para ellos.



La construcción de relatos donde los niños y niñas son protagonistas permite darle voz a sus ideas, emociones, necesidades y deseos, y les ayuda a comprender el momento que están viviendo.

Este tipo de cuentos a menudo son los favoritos de las niñas pequeñas y los niños pequeños, especialmente si los pueden disfrutar con su familia.

Estrategias para el uso de cuentos personalizados

Ahora SD tiene un cuento personalizado llamado "SD es una niña grande" cuyos mensajes van dirigidos a reconocer aquellas cosas que ya puede hacer sola, aquellas en las necesita ayuda, así como la importancia de que las otras personas le ayuden a entender las situaciones. Tu papel para hacer uso del cuento es muy importante, es por eso que damos algunas sugerencias para que haga uso de ellas al momento de leer el cuento:

*Comience leyendo el título del cuento y mostrando la imagen principal a SD, por ejemplo "Este cuento se llama SD es una niña grande y mira la foto que hay aquí".

*Conforme lea el cuento a SD hágalo de manera pausada y lenta, dándole tiempo para que observe las imágenes.

ANEXO 5

CUESTIONARIO UTILIDAD CUENTOS INDIVIDUALES (GRUPO 1)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR



CUENTOS PERSONALIZADOS

Las siguientes preguntas tienen la finalidad de conocer su opinión acerca del proyecto “Cuentos Personalizados” que se lleva a cabo en la sala de Lactantes C

1. ¿Cómo ha usado el cuento personalizado de su hijo/a en casa?
2. ¿Cuál ha sido la respuesta de su hijo/a ante el cuento?
3. ¿Le ha ayudado el cuento personalizado? ¿De qué manera?
4. Comentarios o sugerencias acerca del proyecto

Nombre de su hijo/a: _____

Familiar que responde: _____

¡¡GRACIAS!!

ANEXO 7

FORMATO GENERAL CUENTO GRUPAL (GRUPO 1)

Antes tomábamos la comida con
las manos, ahora nosotros y
nosotras tomamos la cuchara



ANEXO 8**INVITACIÓN FAMILIAS CUENTO GRUPAL (GRUPO 1)**

Ha iniciado un nuevo ciclo escolar y los niños y las niñas de Maternal B están enfrentando nuevos cambios y aprendiendo nuevas cosas, es por eso que como parte de este proceso elaboraremos un cuento titulado “Las Niñas y los Niños de Maternal B”

Primero elaboraremos una parte grupal en la sala y después cada semana un niño(a), se llevará el cuento a casa para compartirlo con su familia e integrar una nueva hoja que nos permita conocer más al niño(a).

El cuento se enviará a casa el día jueves y se devolverá el martes para compartirlo en sala. Las fechas en que se irá enviando el cuento aparecen al reverso. Para elaborar la hoja de su hijo (a) necesitara una foto de él o ella cuando era bebé y una foto reciente del niño(a). ¡Además de mucho entusiasmo!

De antemano agradecemos su apoyo para llevar a cabo esta actividad.

Psic. Keren Peralta
Programa Psicología UNAM



ANEXO 9

HOJA DE INSTRUCCIONES CUENTO GRUPAL (GRUPO 1)

Hola mamá y papá!!

Te invitamos a apoyar a tu hijo o hija en la continuación del cuento.


En un lado de la hoja te pedimos escribir su nombre después de la frase "Yo soy"... y coloca una foto de él o ella cuando era bebé, en la parte de abajo escribenos brevemente cómo era tu hijo o hija cuando era bebé.

En la parte posterior de la hoja te pedimos colocar una foto de él o ella cuando ahora que es un niño o niña grande, en la parte de abajo escribenos brevemente cómo es ahora tu hijo o hija.

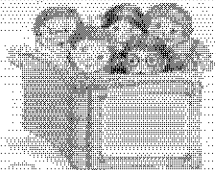
FRENTE	ATRAS
Yo soy... (nombre del niño o niña)	Este soy yo ahora...
Este soy yo cuando era bebé...	FOTO DEL NIÑO O NIÑA ACTUAL
FOTO DEL NIÑO O NIÑA CUANDO ERA BEBÉ	
Yo era...	Yo era...
DESCRIPCIÓN DE COMO ERA DE BEBÉ	DESCRIPCIÓN DE COMO ES AHORA

ANEXO 11

CUESTIONARIO FAMILIAS LECTURA CUENTO GRUPAL (GRUPO 1)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR



Nombre del niño/a:

Familiar que responde:

¿Qué aprendió de su hijo/a con la lectura del cuento?

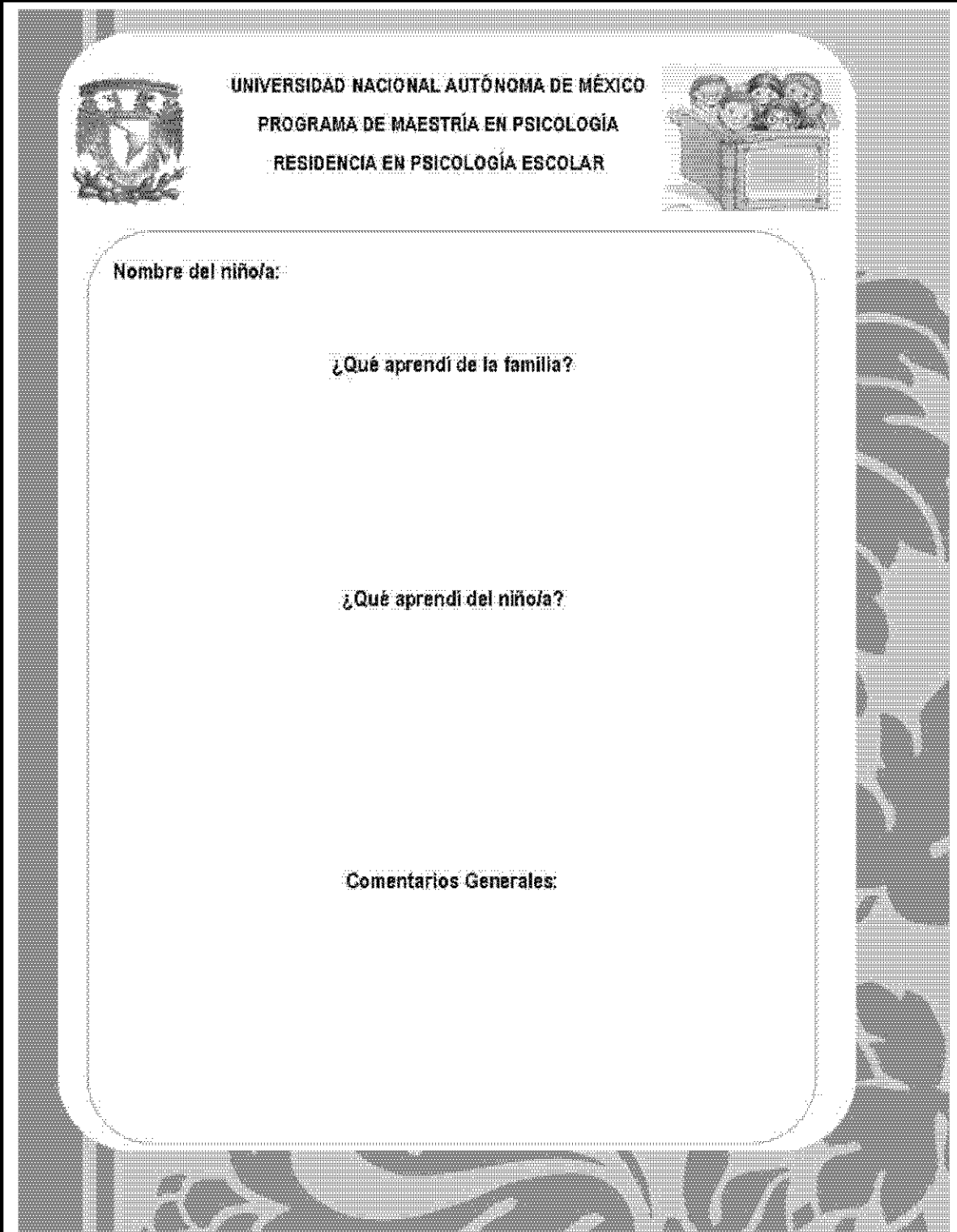
¿Qué aprendió del grupo de maternal b al llevar a cabo la lectura del cuento?

¿Cómo se propone apoyar la autonomía de su hijo/a?

Comentarios Generales:

ANEXO 12

CUESTIONARIO EDUCADORAS LECTURA CUENTO GRUPAL (GRUPO 1)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

Nombre del niño/a:

¿Qué aprendí de la familia?

¿Qué aprendí del niño/a?

Comentarios Generales:

ANEXO 13

FORMATO GENERAL LIBRETA LOGROS

LAS EDUCADORAS DICEN...

SB es...

SB ha logrado...

ANEXO 14**HOJA DE INFORMACIÓN PRIMER ENVÍO LIBRETA LOGROS****Libreta Mis logros**

En la sala de Maternal B se están realizando actividades para promover el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas, las cuales han permitido que ellos/as reconozcan como son niños y niñas grandes.

Ahora comenzaremos a desarrollar una actividad que consiste en tener un espacio donde las educadoras compartan con ustedes los logros que va obteniendo su hijo o hija, así como sus necesidades y la forma en que ellas se comprometen dentro de la sala a apoyarlo/a.

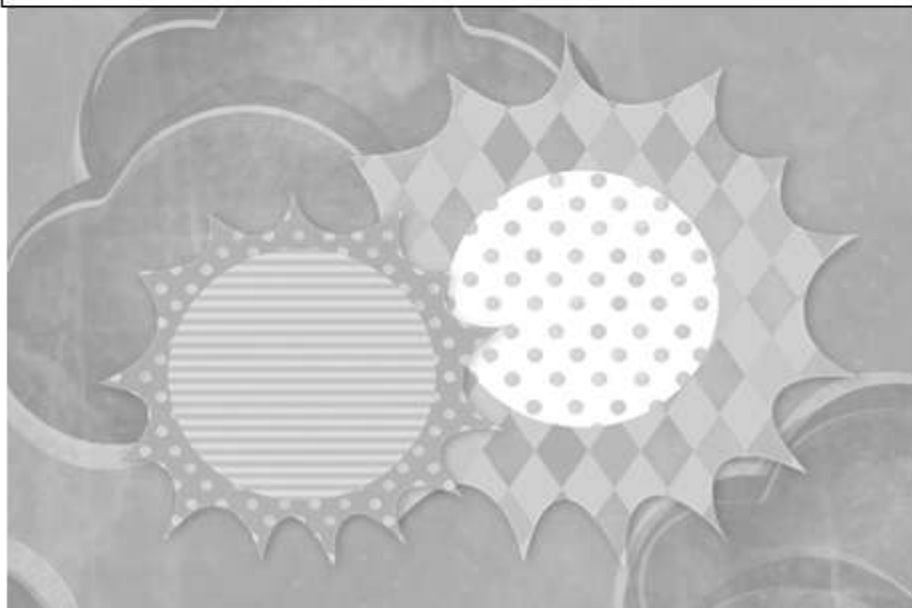
Le enviamos una libreta titulada “Mis logros” en la cual aparece una descripción inicial de las educadoras acerca de su hijo o hija, lo/a invitamos a reflexionar en lo que ellas comparten y en base a eso responder las preguntas que ahí aparecen.

Esta libreta tendrá que ser devuelta el próximo miércoles a la hora del filtro para enviarla nuevamente en el mes de junio.

De antemano agradecemos su participación en dicha actividad!!

Programa Maestría UNAM

Psic. Keren Peralta



ANEXO 15

HOJA DE INFORMACIÓN SEGUNDO ENVÍO LIBRETA LOGROS

SEGUNDO ENVÍO DE LIBRETAS

A partir de la primera ocasión en que se envió la libreta las educadoras han implementado las distintas estrategias a las que se comprometieron. A continuación comparten con ustedes cuál ha sido la respuesta de su hijo/a y cómo seguirán reforzando o trabajando los aspectos más importantes antes de su ingreso a preescolar.

Al mismo tiempo le pedimos compartarnos que es lo que han observado ustedes, durante estas semanas, al llevar a cabo los compromisos que se establecieron para apoyar a su hijo/a.

La libreta tendrá que ser enviada el próximo...

Lunes 25 de Junio

ANEXO 16

FORMATO GENERAL CUENTO GRUPAL (GRUPO 2)

En el salón aprendemos cosas nuevas, practicamos lo que ya sabemos y nos divertimos mucho al lado de nuestros compañeros y compañeras...



ANEXO 17**INVITACIÓN FAMILIAS CUENTO GRUPAL (GRUPO 2)**

Ha iniciado un nuevo ciclo escolar y como parte del proceso de adaptación a la nueva sala y de integración grupal, elaboraremos un cuento titulado “Las Niñas y los Niños de Preescolar 2B”

Primero elaboraremos una parte grupal en la sala y después cada semana un niño(a), se llevará el cuento a casa para compartirlo con su familia e integrar una nueva hoja que nos permita conocer más al niño(a) y a su familia.

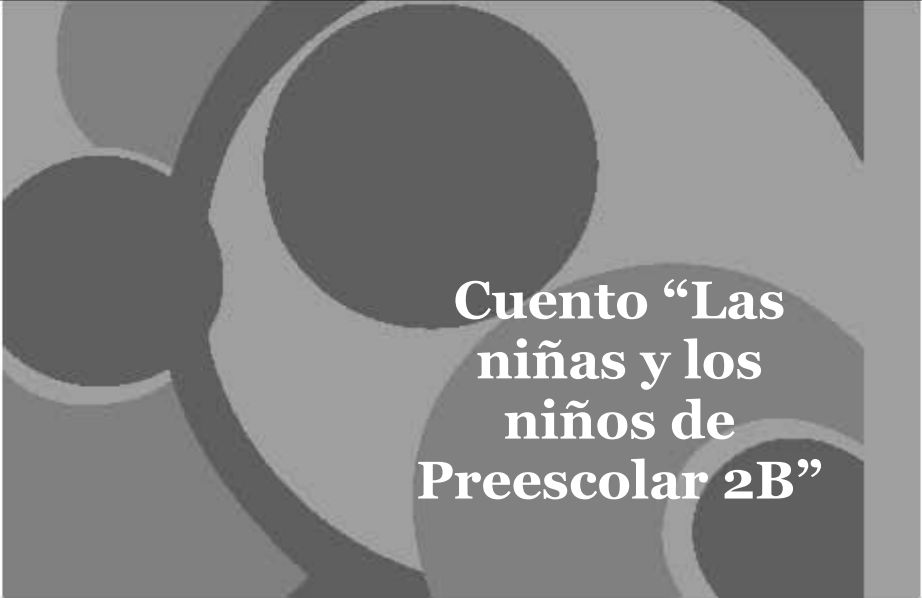
El cuento se enviará a casa el día jueves y se devolverá el martes para compartirlo en sala. Las fechas en que se irá enviando el cuento aparecen al reverso.

Para elaborar la hoja de su familia necesitará una foto de la familia, una foto de cuando su hijo(a) era bebé y una foto reciente del niño(a). Además de mucho entusiasmo!

De antemano agradecemos su apoyo para llevar a cabo esta actividad.

Psic. Keren Peralta

Programa Psicología UNAM



**Cuento “Las
niñas y los
niños de
Preescolar 2B”**

ANEXO 18

HOJA DE INSTRUCCIONES CUENTO GRUPAL (GRUPO 2)

Hola mamá y papá!!

Te invitamos a apoyar a tu hijo o hija en la continuación del cuento.

En un lado de la hoja te pedimos lo apoyes a escribir su nombre después de la frase "Yo soy"... en la parte de abajo que tu hijo o hija haga un dibujo acerca de lo que más le gusta de la escuela.

En la parte posterior de la hoja te pedimos que tu hijo o hija nos comparta una foto acerca de su familia, y de él o ella cuando era bebé y ahora que es un niño o niña grande. Es importante que platicues con tu hijo o hija acerca de las fotografías, y acerca de cómo era de bebé y cómo es ahora para que pueda compartirlo en la sala.

FRENTE

Yo soy.... (nombre del niño o niña)

Lo que más me gusta de la escuela es...

(DIBUJO ACERCA DE LO QUE MÁS LE GUSTA DE LA ESCUELA)

DETRÁS

Esta es mi familia

(FOTO DE SU HIJO O HIJA CON SU FAMILIA)

Este (a) soy yo cuando era bebe...

FOTO DE SU HIJO O HIJA CUANDO ERA BEBE

Este (a) soy yo ahora...

FOTO DE SU HIJO O HIJA ACTUAL

ANEXO 20**FORMATO GENERAL CUENTO EDUCADORAS (GRUPO 2)**

¿Cómo es SB?

Elaborado por las educadoras YL Y CM

ANEXO 20

FORMATO GENERAL CUENTO EDUCADORAS (GRUPO 2)

SB dice...

Elaborado por la educadora YL Y SB

*Si mientras lee el cuento DR hace preguntas o comentarios acerca de lo que ahí dice, escuche y reafirme el mensaje de cada hoja, por ejemplo si dice "estoy llorando en esa foto", usted puede decirle "si, así es cómo te ves cuando estás enojado, nos gritas y lloras pero puedes mejor decirnos que estás enojado y necesitas estar solo"

*Al terminar de leer el cuento pregunte a DR "¿qué aprendiste de este cuento?" y escuche atentamente su respuesta, dándole usted también comentarios acerca de los mensajes del cuento.

*Al terminar una primera lectura del cuento déjeselo a DR y permita que él lo vea a su gusto, se lo cuente a usted o a él mismo, pero manténgase cerca.

*Invite a DR a compartir con la familia el cuento, dígale "Vamos a contárselo a tu hermano" y permita que él lo cuente.

No olvide:

*Mantener al alcance de DR el cuento para que pueda tomarlo en el momento que él lo desee.

*El propósito del cuento es mostrar a DR formas adecuadas de expresar sus emociones, así que durante el día usted misma exprese sus propias emociones de forma adecuada y recuerde a su hijo cómo puede hacerlo.



Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle
Responsable académica

Mtra. Rosa María Nashiki Angulo
Supervisora

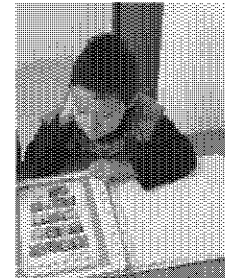
Alumnas:
Psic. Norma Ariaga
Psic. Lucero Javier
Psic. Keren Peralta

Elaboró: Psic. Keren Peralta



PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

EL USO DE
CUENTOS
PERSONALIZADOS



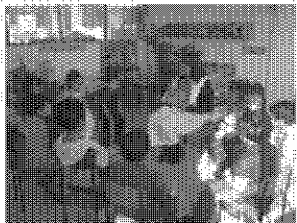
DR
APRENDE A
EXPRESAR SUS
EMOCIONES

TRIPITICO USO DE CUENTOS INDIVIDUALES (GRUPO 2)

ANEXO 22

El uso de cuentos

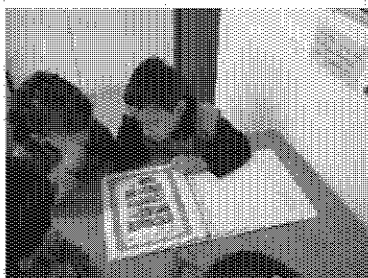
Los cuentos son una forma de compartir ideas y sentimientos con los niños y las niñas, proporcionan una oportunidad para promover habilidades y explicar sucesos.



Pueden ser usados como herramientas para promover el desarrollo de los niños y las niñas, especialmente pueden ser de gran utilidad cuando se trata de abordar alguna situación en específico o cambio importante que esté viviendo el niño o la niña, ya que a través de imágenes y textos sencillos ellos y ellas pueden entender dicha situación de manera más clara.

Los cuentos personalizados

Cuando los cuentos son más personalizados, es decir, contienen imágenes de los propios niños y niñas son aún más significativos y llamativos para ellos.



La construcción de relatos donde los niños y niñas son protagonistas permite darle voz a sus ideas, emociones, necesidades y deseos, y les ayuda a comprender el momento que están viviendo.

Este tipo de cuentos a menudo son los favoritos de las niñas y los niños, especialmente si los pueden disfrutar con su familia.

Estrategias para el uso de cuentos personalizados

Ahora DR tiene un cuento personalizado llamado "DR aprende a expresar sus emociones" cuyos mensajes van dirigidos a reconocer la forma en que expresa sus distintas emociones, así como de qué forma puede hacerlo de manera adecuada. Su papel para hacer uso del cuento es muy importante, es por eso que damos algunas sugerencias para que haga uso de ellas al momento de leer el cuento:

*Comience leyendo el título del cuento a DR y preguntándole "¿de qué crees que trate el cuento?" Escuche lo que él dice

*Vaya leyendo el cuento a DR de manera lenta y pausada, dándole tiempo para que observe las imágenes o para que haga comentarios respecto a las fotos.

ANEXO 23**CUESTIONARIO UTILIDAD CUENTOS INDIVIDUALES (GRUPO 2)**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR



Para contar con una evaluación de dicha actividad le agradeceríamos respondiera las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo ha usado el cuento personalizado de su hijo en casa?
2. ¿Cuál ha sido la respuesta de su hijo ante el cuento?
3. Este cuento se diseñó a partir de la necesidad de su hijo para expresar emociones. ¿De qué manera hacer el cuento y compartirlo con su hijo y con su familia ha ayudado a entender y atender la necesidad que usted identificó?
4. ¿Cómo han llevado a cabo los acuerdos que se presentan en el cuento dentro de su casa?

Nombre del niño:

Familiar que responde: