

Centro de Actualización del Magisterio Nezahualcóyotl

Licenciatura en Educación Preescolar

Octavo Semestre

“El aprendizaje cooperativo como medio para favorecer conductas pro-sociales en niños preescolares”

Docente en Formación:

Alanis Barcenas Angelle

Asesor:

Mtra. Claudia Garrido Ruíz

Revisor:

Lilia Leticia Rangel Granados

Lector:

Martha Alejandra Rodríguez Tovar

Ciclo escolar:

2015 -2016

Índice

Capítulo I: Planteamiento del Problema	5
I.I. Autodiagnóstico.....	5
I.II. Identificación y delimitación de la problemática	12
I.III. Justificación, relevancia y pertinencia de la educación preescolar con el problema.	28
I.IV. Objetivos Generales que dan cuenta el alcance y la extensión de la investigación.....	37
Capítulo II. Metodología de la Investigación	41
II.I. Marco Teórico	41
II.I.I. La Socialización como medio para construir conductas sociales	41
II.I. II. Agresividad y Violencia, común denominador del contexto social	60
II. I. III. Contexto escolar: medio para beneficiar o espacio reproductor de la cultura social contextual.....	78
II. II. IV. Aprendizaje cooperativo medio para la prevención de conductas violentas y agresivas en niños de preescolar.....	93
II. II. V. Conducta pro-social precursor de la prevención de la violencia escolar	102
II. II. Marco referencial	111
II.III. Formulación de Hipótesis.....	119
Capítulo III. Diseño de la Investigación	123
III. Estrategia metodológica	123
III. I. Estrategias de enseñanza para el diseño de planeaciones didácticas	129
III. II. Recursos implementados	135
Capítulo IV. Análisis de los resultados.....	165
Capítulo V: Conclusiones	230
Referencias.....	250
Anexos	262
Glosario.....	378

Capítulo I: Planteamiento del Problema

I.I. Autodiagnóstico

Se realizó un autodiagnóstico de mi propia práctica educativa para reconocer aquellas áreas de oportunidad que se tienen que mejorar para alcanzar el perfil docente deseable. La valoración tiene sus sustento en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2012) y en los parámetros de evaluación de la Educación Básica para docentes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015-2016), de tal manera que el trayecto formativo de la Licenciatura en Educación Preescolar permite delimitar la necesidad de atender una área de oportunidad en las competencias genéricas de DGESE (2012): la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela para favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje de los alumnos y a su vez, accionar en la mejora de la práctica educativa mediante el empleo de estrategias de enseñanza. Se hace énfasis en la participación conjunta de padres de familia, alumnos y docente por las intervenciones educativas no daban paso a atender dicho aspecto social, así mismo, crear una relación receptiva, colaborativa y respetuosa; con la finalidad de orientar dicha triangulación educativa para la formación del educando.

En relación a los parámetros que menciona INEE (2015-2016), de acuerdo a las dimensiones que apelen a la Licenciatura en Educación Preescolar se consideró como área de oportunidad la dimensión cuatro: un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos; porque en determinadas ocasiones únicamente mis intervenciones educativas se focalizaban a desarrollar aspectos pedagógicos, dejando de lado las situaciones contextuales y sociales que influían dentro del proceso de

enseñanza y aprendizaje por lo que los contenidos que se enseñaban no tenían el sentido social y en consecuencia, los alumnos no adquirían lo significativo del mismo. Esto a su vez, impedía la construcción de un ambiente de aprendizaje efectivo con los alumnos dado que no se contemplaban los factores externos que incidían en las relaciones interpersonales de los alumnos, al tratar de responder ante situaciones sociales que se generaban dentro del aula, no se contemplaba la intervención con los padres de familia para atender de forma efectiva las problemáticas que se presentaban dentro de las dinámicas en el grupo. En función a ello, se pretende accionar con estrategias didácticas efectivas que no recaigan en lo cotidiano y puedan contribuir a la solución efectiva de los fenómenos sociales que se desarrollan dentro del aula como: la violencia y la agresividad; para la transformación paulatina de conductas negativas hacia acciones pro-sociales que favorezcan la convivencia en el salón de clases y, en consecuencia, exista un incremento en los aspectos cognitivo, afectivo y social.

La motivación que en mis intervenciones educativas no favorecían la atención de los alumnos obstaculizaba el sentido mismo de las actividades porque no se contemplaba el significado social de las intervenciones educativas, por lo que el saber que era adquirido por los alumnos solo se quedaba en el aula, no se contaba con la triangulación con la comunidad escolar para que tuviera la relevancia social que se buscaba. Por ello se pretende que la motivación del aprendizaje hacia los alumnos sea de tal modo que el contenido adquiriera significado y sentido personal para el alumno, dado que, aunque se ha logrado la disposición favorable para aprender, la motivación parece que ha sido poco suficiente para los alumnos, al utilizar vías formales que no logran implicar al estudiante activa y afectivamente en el proceso de aprendizaje, para que este adquiriera significación y sentido personal. Por lo que se pretende estimular los deseos de aprender lo nuevo o de sistematizar lo aprendido, mediante el planteamiento de nuevos retos

cognoscitivos, debido al canal de percepción que tienen los alumnos y en su estilo de aprendizaje, obteniendo un significado y sentido personal para los alumnos, a partir de sus necesidades, vivencias y experiencias personales.

Otra de las debilidades que se encontraron al realizar el autodiagnóstico fue la parte de puntualizar los objetivos y las metas del contenido que se trabajaba en las actividades, porque el lenguaje que era utilizado no contemplaba la edad escolar en la que se encontraban los alumnos, y las indicaciones acerca de ciertas actividades o juegos que se planteaban no eran del todo comprendidos por los alumnos de segundo año o de tercer año. También se pretende puntualizar los objetivos y metas del contenido a tratar de las actividades, es decir, ofrecer todos los elementos necesarios para que los estudiantes comprendan las acciones que realizarán para lograrlo y para qué se realiza el aprendizaje, es decir, la significación social o utilidad práctica del producto a aprender, su vínculo con la vida y con las necesidades e intereses de los alumnos.

Al no puntualizar de forma efectiva los objetivos en mis intervenciones educativas los alumnos perdían el sentido de la acción que ejecutaban, dejando de lado la triangulación con la comunidad escolar, por lo que los conocimientos que eran adquiridos sólo funcionaban dentro de las dinámicas grupales y en acciones individuales dentro del salón de clases, por lo que el significado social del saber no tenía la relevancia en los alumnos. De tal manera que las actividades que se realicen en el ámbito escolar contemplarán las actuaciones erróneas que se realizaron en intervenciones pasadas para mejorar dicha situación y los saberes que sean enseñados dentro del entorno escolar, tengan fuerte incidencia en entornos del niño de preescolar para tener como consecuencia, la mejora en cuanto a su actitud para afrontar problemas y aplicar acciones pro-sociales para contribuir a la adquisición de aprendizajes significativos.

Al reconocer la significación social que tiene el aprendizaje de los alumnos para su comprensión y aplicación, cooperarán en actividades individuales y colectivas, y a su vez mejorarán las estrategias para la participación mutua, la reflexión y discusión de sus opiniones, valoraciones y propuestas en relación con el objetivo y con el proceso para lograrlo, lo que posibilita su búsqueda y confrontación de vías, alternativas y estrategias diferenciadas para enfrentar la solución de las tareas, de acuerdo a las necesidades y a los estilos de aprendizaje de cada uno.

Dicha reflexión que se pretende mejorar en los alumnos será aplicada bajo la mejora de instrumentos de valoración y evaluación del proceso y el resultado de las tareas de aprendizaje de forma que promuevan la autorregulación de los alumnos. Las intervenciones educativas pasadas tenían la finalidad única de valorar si es que se adquiría el aprendizaje o no, por lo que los instrumentos de evaluación tenían su sustento en valorar como vía principal los contenidos conceptuales y los procedimentales. Los primeros estaban enfocados a dar respuesta inmediata al alcance de aprendizajes esperados de las competencias a desarrollar en el campo formativo que tenían las actividades, por lo que se dejaba de lado la valoración grupal o de equipos colaborativos, es decir, se tenía mayor énfasis en actividades individuales para realizar la valoración sistemática de la misma. Los segundos contenidos, estaban enfocados a reconocer las estrategias de solución que generaban los alumnos de forma individual acerca de algún problema que se planteara por lo que no reconocía las acciones en equipos colaborativos para ello. Las valoraciones de las actividades únicamente estaban enfocadas a dar respuesta a si alcanzaron el aprendizaje esperado o no dejando de lado las interacciones y relaciones interpersonales que se gestaban dentro de las mismas.

Contemplando estas situaciones erróneas, se promoverá la aplicación de formas de evaluación individuales y colectivas en tareas tanto instructivas como educativas, que promuevan el intercambio de experiencias, vivencias, procedimientos y estilos utilizados en su ejecución; con la finalidad de socializar los procesos utilizados en la solución de un problema, así como los resultados alcanzados que propicien el autocontrol y la autorregulación de los alumnos, desde una postura reflexiva y consciente de los procedimientos que permitieron la solución de las tareas; todo esto con la intención de incrementar el bajo índice de acciones pro-sociales en actividades en conjunto principalmente. De tal forma que se propiciará la aplicación innovadora de la evaluación colectiva para facilitar la valoración y evaluación del proceso de las tareas de aprendizaje.

Dichas adecuaciones en la intervención docente, mejorarán significativamente la dimensión de la motivación, alcance de los objetivos y en la dimensión de las formas de evaluación en el desarrollo de la clase, lo que a su vez accionará en la construcción efectiva de una comunicación positiva, un clima de seguridad y confianza donde los alumnos expresen libremente sus vivencias, argumentos, valoraciones y puntos de vista. Debido a que se percibía un trato adecuado de mi intervención hacia los alumnos, pero el clima no estaba totalmente distendido, los alumnos se mostraban inhibidos o las relaciones entre ellos no eran muy cordiales, lo que daba como resultado ciertos rasgos de autoritarismo e intolerancia en la dirección del grupo. Al estar en presencia de estas relaciones entre pares, la forma de dar solución a ello se dejaba totalmente a la docente titular para evitar mayores conflictos dado que, cuando se quería dar solución la comunicación y el lenguaje que se utilizaba en mis intervenciones no tenía un trasfondo asertivo sino era visto por los alumnos como una simple opinión o consejo de mi parte, por lo que el papel que representaba para ellos no era tomado en

cuenta para regular estas acciones; ya que mi trato hacia ellos no era igual al de la docente y de alguna forma ellos me veían como si mi opinión no contara dentro de las actividades.

Se prevé dicha situación al mejorar las formas en dirigirse a los alumnos, comunicándose positivamente con los estudiantes y estos entre sí, al favorecer la estimulación a cada uno por los avances en su aprendizaje y desarrollo, y al mostrar confianza en todos por igual, en un clima distendido y agradable, que genere libertad de expresión, responsabilidad, colaboración, desinhibición y creatividad, en un ambiente de respeto a sus ideas y vivencias, desde estilos de dirección no autoritarios ni coercitivos.

Así mismo se utilizará el aprendizaje cooperativo como medio para favorecer las acciones pro-sociales de los alumnos e incidir en la forma en cómo llevar la dinámica grupal que propicia, para el fomento de valores y el trabajo colaborativo. Dicha situación tiene su relevancia en mis intervenciones educativas porque en la mayoría de las actividades si se aprovecha parcialmente las potencialidades de la clase acorde a todas las exigencias expresadas con anterioridad, de tal forma que se ha atendido el cumplimiento de las normas y hábitos adecuados de comportamientos de los estudiantes. Sin embargo, al ser una jornada de intervención compartida con la docente titular, no se aprovecharon lo suficiente las potencialidades de la clase para su formación integral y trabajo en valores, ya que las actividades tendían a ser retos cognitivos individuales, porque al formar equipos colaborativos entre los alumnos resultaba demasiado complicado el mantenerlos así debido a que estaban ya acostumbrados a trabajar de forma individual, lo que tomaba demasiado tiempo en controlar las acciones negativas que se generaban en la formación de equipos.

Sugiero desde la intervención que se ha realizado, el modificar la formación de valores éticos para favorecer la formación integral de los estudiantes utilizando eficazmente las potencialidades de la clase a partir del planteamiento, análisis y debate colectivo de situaciones que lo propicien en correspondencia con la edad, el diagnóstico, los objetivos y el contenido de enseñanza. Para contribuir al cumplimiento de hábitos y normas de comportamiento social e higiénicas establecidas por el grupo y la institución escolar, con la finalidad objetiva de favorecer en el incremento de acciones pro-sociales en diversos entornos sociales de los alumnos.

Estas modificaciones significativas en mis intervenciones educativas focalizadas al fortalecimiento de las relaciones interpersonales favorecerá el lograr la competencia profesional de DGESE (2012): capacidad de percepción y respuesta a condiciones sociales del alumno en preescolar en medida de alcanzar la formación ética pertinente para las actuaciones educativas y la dimensión del INEE (2015-2016): un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos. Porque se contemplará un papel que antes no se tenía como eje principal dentro de las intervenciones educativas: ser ejemplo de los alumnos de las acciones pro-sociales a ejercer en su andar cotidiano, con el ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la formación integral de sus estudiantes se observará, la adecuada presencia personal de la docente, su ética profesional pedagógica, dada por su autoridad y prestigio ante sus alumnos, la seguridad en sí misma y facilidad para establecer relaciones afectivas positivas con sus alumnos y los demás, por medio del respeto y confianza en sus alumnos atendiendo a la diversidad en el grupo.

I.II. Identificación y delimitación de la problemática

El panorama actual de la educación básica en México exige la necesidad de contar con docentes cada vez más capacitados para la actuación en sociedad. Al reconocer la función que ejerce el docente en la sociedad, se comprende la finalidad misma de la educación y sus paradigmas: la emancipación de un sujeto crítico, reflexivo y capaz para accionar en diferentes contextos sociales; lo que permite lograr, en conjunto con los demás actores educativos, el desarrollo competitivo de alumnos con altos logros académicos pero, sobre todo, potencializar el desarrollo integral de los mismos en el aspecto personal, social y emocional (Carbonell, 2001).

Derivado de ello se reconoció la importancia de analizar las situaciones que se suscitan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunidad escolar de los alumnos de tercer grado grupo “C” del jardín de niños “Miguel Alemán”. Un dato arrojado de análisis fue la importancia de fortalecer las relaciones interpersonales entre pares debido a que, al realizar actividades diagnósticas y algunos instrumentos de medición cualitativa hacia los alumnos, manifestaron que pese a los esfuerzos de mejorar la infraestructura de la escuela, la situación de hacinamiento quedó marcada en la matrícula que pasa a tercer grado (Véase en Anexo 1: Croquis del Aula de Tercero “C”), ya que la dinámica del grupo fue influenciada fuertemente un ciclo escolar (2014-2015) por el problema del hacinamiento, situación que se muestra en las interacciones sociales para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que tienen sobrecarga en las respuestas de los alumnos, lo que produce efectos negativos en la dinámica ofrecida en clase o, existe un aislamiento por parte de los alumnos para alcanzar los aprendizajes esperados. De tal manera que las interacciones entre pares era condicionada por el espacio físico que la escuela ofrecía y por consecuencia alteraba el proceso de enseñanza y aprendizaje (situación que aún persiste en la ejecución de las actividades dentro del aula).

Al mismo tiempo, limita a los infantes a ejecutar actividades altamente valoradas lo que provoca efectos emocionales negativos que surgen como mecanismo de defensa ante la invasión del espacio personal, tales como la amenaza de control de sus propias interacciones sociales, situación que se percibe en la falta de participación para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, una conducta negativa e inclusive la alteración de la salud (Paulus, 1988).

Se produce considerablemente un problema social, dado que dichas acciones que se perciben en el salón de clases en su mayoría son violentas o agresivas, reconociendo que la violencia refiere a todas aquellas acciones que tiene una intencionalidad de dañar a alguien de forma física, moral o psicológica (Organización Mundial de la Salud, 1996); de tal manera que cualquier conducta agresiva se marca como una tendencia que se aprende y que de alguna manera se hace parte de las personas en su actuar cotidiano; y agresividad es una acción social aprendida por estímulos, refuerzos y control cognitivo que, continuamente desencadenan tendencias violentas que atentan la integridad de terceras personas (Cátedra de Psicopatología Educativa, s.f.). En función a ello, al estar en este sistema de acciones tanto violentas como agresivas, se hace énfasis en considerar la parte mimética de los alumnos al estar inmiscuidos en entornos sociales externos de la institución, tales como el entorno familiar y contextual del alumno.

En este sentido, todos estos factores alteraron las dinámicas sociales que se presentaron en el aula (relación entre pares y relación alumno – maestro), ya que son influenciadas negativamente por el espacio en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, observando ciertas tendencias conductuales por parte de los alumnos que no permiten el alcance de aprendizajes esperados tales como, niños aislados (que presentan cierto mutismo selectivo

expresado en timidez y falta de colaboración entre pares), y niños con conductas violentas (que presentan cierta tensión entre las relaciones que se llevan a cabo en el salón de clases).

En función a ello, en las jornadas diagnósticas se realizó un estudio preliminar ante las situaciones que derivan del hacinamiento, el cual fue focalizado a las conductas pro-sociales que los alumnos pueden o no tener. La aplicación se realizó bajo el instrumento aplicado en la intervención diagnóstico de conductas pro-sociales de Weir y Duven (Garaigordobil, 2003), este fue dirigido hacia los alumnos de tercer grado grupo “C”, contemplando una matrícula de 26 niños en total, 17 niñas y 9 niños, es decir, un objeto de estudio de 65% de niñas y 35% de niños oscilando entre los cinco y seis años de edad (Véase en Anexo 2: Matrícula del grupo de tercero “C”). La aplicación consistió en hacer una valoración subjetiva de las acciones pro-sociales que los alumnos hacen uso en situaciones cotidianas, donde los padres de familia leyeron un conjunto de afirmaciones indicando si habitualmente el hijo o el alumno hace lo que afirma la frase “nunca, algunas veces o casi siempre” (Véase en Anexo 3: Cuestionario de acciones pro-sociales de los alumnos). El cuestionario lo realizaron los padres y después de un período de observación de las conductas sociales, y cómo es que ellos aplican las acciones pro-sociales con sus hijos, los datos obtenidos demuestran que es necesario analizar debido al rol social que estos tienen en el proceso de socialización de los niños y las niñas.

El hacinamiento que aún persiste en las prácticas de los alumnos obstaculiza el desarrollo de acciones pro-sociales para la mejora en la dinámica y actitud del grupo, puesto que a mayor motivación extrínseca mayor motivación intrínseca y mejores resultados en función al desarrollo cognitivo de los alumnos. Sin embargo, el grupo de tercero “C” estaba demasiado viciado por acciones un tanto violentas que no permiten el desarrollo óptimo de actividades en colaboración

o cooperación. Situación marcada por el instrumento aplicado durante la intervención diagnóstica de conductas pro-sociales, donde se expresó como puntos focales principales que los alumnos algunas veces tienden a ofrecer ayuda a alguien que se ha lastimado o herido o a algunos de sus compañeros que manifiestan alguna dificultad para realizar alguna actividad (ponderando el 59%), mientras que una minoría en población el 39% de los alumnos lo realiza como parte de sus acciones cotidianas y un 5% de la misma población no contaba con la disposición por ofrecer apoyo a quien lo necesita (Véase en Anexo 4: Gráficas de acciones pro-sociales). Dentro de las acciones y las actividades que se realizaron a lo largo de la evaluación diagnóstica, solamente el 61% tiende a expresar disculpa cuando atenta contra terceras personas, se equivoca en un juego o pega sin razón aparente, un 28% manifestó que en todo momento hace uso de esto para evitar problemas con sus compañeros mientras que el 11% de la población contestó que no hace uso del diálogo para disculparse con sus demás compañeros (Véase en Anexo 4).

Situación que es interesante al observar dado que, la población del 11% no para de hablar cuando se le solicita imponiendo su opinión sobre la de los demás y a su vez alteraba la dinámica de grupo en las actividades, existe otro 11% de los alumnos que se detenían para escuchar las razones de sus demás compañeros favoreciendo el diálogo entre pares, mientras que el 78% sólo en determinadas ocasiones escuchaba a los demás por razones que le convienen (Véase en Anexo 4). Traduciéndose dicha situación en la exposición constante de violencia dentro del salón de clases dado que, no contaban con el hábito de escuchar a sus demás compañeros para solucionar algún conflicto que se presenta.

Así mismo la empatía y comprensión hacia alguna persona que se ha equivocado en el transcurso de las actividades fue puesta en práctica sólo por un 17% de la población debido a que

el 78% en determinadas ocasiones ejecutaba dichas acciones pro-sociales para mejorar la convivencia en el salón de clases; mientras que el 5% no mostraron rasgos empáticos hacia los demás (Véase en Anexo 4). Dicho análisis de conductas pro-sociales manifestó que, el grupo de tercero “C” tenía dificultades para trabajar en equipo de forma colaborativa y cooperativa dado que no contaban apertura por realizar acciones en conjunto; lo que manifestó cierta dificultad para alcanzar aprendizajes esperados estipulados en las planeaciones puesto que, la dinámica de grupo se vio influenciada por la apatía que la mayoría de los alumnos generaba al realizar las actividades, viciando el ambiente con acciones violentas, de poco respeto hacia los compañeros y sobre todo, de cumplir expectativas personales sin importar el daño a terceras personas. Sin embargo, existe el 50% de la población no tenían problema de estar en grupos pequeños para ejercer las actividades, pero se resalta que la incidencia del otro 50% de la población condiciona las actividades que se desarrollaron en las actividades (Véase en Anexo 4).

La parte cultural del desarrollo de los alumnos tiene gran influencia en la forma en cómo estos se comportaban en la escuela y, sobre todo, en cómo eran capaces o no de resolver problemas cotidianos basados en acciones empáticas y pro-sociales para mejorar la situación problema. Se aplicó el instrumento de la entrevista, que fue diseñada en la asignatura de Prácticas Profesionales del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, dicha herramienta contaba con diversos parámetros para valorar las actuaciones sociales y familiares que influyen en la educación de los infantes (Véase Anexo 5: Entrevista a Padres de familia). La entrevista ofreció el parámetro necesario para analizar dicha situación; en relación a dicho instrumento el 83% de la población de padres de familia corresponde al género femenino mientras que el 17% de la misma población corresponde al género masculino por lo que las ocupaciones de los padres de familia se centran en el hogar con un 39%, mientras que el 45%

pertenecen a un empleado de tiempo completo (Véase en Anexo 6: Datos familiares del alumno o alumna). Esto quiere decir que los alumnos son educados en su mayoría por madres de familia que son encargadas del hogar y que existe una minoría de alumnos que son educados por personas externas a sus padres debido a que, estos tienen empleo y no cuentan con tiempo suficiente para educar todo el día a sus hijos (situaciones aseveradas en la entrevista que se realizó a los padres de familia).

En función a dicho análisis, el apoyo a las tareas se dio en un 89% de los padres de familia, existiendo cierta duda en dicho parámetro dado que en determinadas ocasiones los alumnos no entendían el tema que se estaba analizando o tenían cierta dificultad para hilar saberes previos porque no realizaban la tarea con el apoyo de sus padres (situación aseverada por los mismos alumnos al ser cuestionados acerca de la tarea), un 11% de la población de padres de familia manifestó que no apoyan a sus hijos en todo momento debido a la ocupación que estos tienen en sus trabajos, sin embargo exponen que personas que viven con ellos como sus abuelos, tíos, primos, hermanos, etc., apoyan constantemente a las tareas que se dejan (Véase en Anexo 7: Gráficas de entrevista a padres de familia).

Respecto a la forma de educar a los alumnos en problemas de conducta los padres de familia expresaron que, en su mayoría, emiten un regaño de acuerdo a la gravedad del asunto en la que están inmersos expresándose en un 78% de la población, algunos padres de familia optan por gritarles a sus hijos como símbolo de desobediencia en determinados casos o de autoridad para ejercer control hacia los alumnos expresándose en un 67% de la población, un 22% de la población tiende a ignorar a sus hijos cuando estos presentan problemas de conducta, justificando dicha acción con palabras como: “el niño o niña no me entiende cuando le explico

algunas cosas que dejan de tarea” aseveración emitida por una madre de familia (Véase en Anexo 7).

Sin embargo, al preguntar acerca del diálogo como medio para resolver un conflicto, solamente un 56% de la población platica con sus hijos acerca de las acciones que ha realizado erróneamente y la exposición de motivos por las cuales generó un problema atentando hacia otro compañero o persona (Véase en Anexo 7). Situaciones que son alarmantes puesto que la población que es ignorada, regañada o que les gritan son alumnos que considerablemente ejecutaban acciones violentas a sus demás compañeros y reacciones que, al parecer fueron imitadas por padres de familia tales como: gritar para poner su opinión sobre los demás; regañar, acusar e inclusive pegar a sus demás compañeros cuando estos se sienten atentados por ellos; y/o ignorar a sus demás compañeros cuando realizaban actividades en equipo o cuando la docente en formación o titular emitía alguna indicación para ejercer.

Se aplicó el mismo instrumento que valoraba las acciones pro-sociales, pero dirigido a padres de familia, donde se caracterizaba por ser una serie de enunciados donde los padres se permitieron a analizar diversas situaciones donde los alumnos manifiestan o no acciones pro-sociales (Véase en Anexo 8: Cuestionario de acciones pro-sociales hacia padres de familia). El cual manifestó que el 67% de la población de padres de familia algunas veces manifiesta acciones de empatía y de comprensión hacia terceras personas o hacia sus propios hijos, lo que generaba en los alumnos contar con la pauta social para imitar dicha apatía generada por los mismos padres de familia y accionar de forma agresiva en determinadas actividades (Véase en Anexo 9: Gráficas de acciones pro-sociales de los padres de familia). Pero ¿qué sucede con los demás parámetros? Existió una falta de congruencia por parte de los padres de familia al dar respuesta a determinados cuestionamientos de las conductas pro-sociales, ya que al parecer sus

formas de interactuar con los demás: colaborando, ayudando, cooperando, manifestando consuelo, comprensión hacia los sentimientos de los alumnos oscilaba entre el 54 y 94% de acciones altamente pro-sociales (Véase en Anexo 9). Sin embargo, al ser cuestionados en la forma de educar a sus hijos se exponen razones sociales significativas que ayudan a comprender la actitud de los alumnos en el desarrollo de actividades.

En este punto se realizó una reflexión acerca del estudio preliminar que se realizó al inició de esta investigación, entre las acciones y el discurso que los mismos padres de familia ejercen sobre los alumnos del tercero “C”, debido a que se concibe la práctica de acciones pro-sociales dentro de las relaciones interpersonales familiares que se llevan a cabo en casa u otro contexto social está presente en todo momento; sin embargo y derivado del cuestionamiento con los padres de familia acerca de la educación de los alumnos en situaciones de conflicto que se ha gestado entre la relaciones que estos dos tienen, se observó cómo tendencia el utilizar acciones agresivas y violentas a los alumnos “como parte de la educación que estos mismos ofrecen a sus hijos e hijas”, por lo que se dice que la acción pro-social está determinada de forma violenta o agresiva a los niños y las niñas. De tal forma que no es una incongruencia como se contemplaba al inicio, sino que gracias a la socialización que han ejercido durante generaciones tras generaciones dentro de esos senos familiares, la formación que ejercen los padres de familia hacia los niños por medio de estas prácticas agresivas y violentas ya están sobredeterminadas, es decir, son prácticas “normales” en el desarrollo de relaciones interpersonales familiares que se generan en cada uno de los casos de los niños que presentan tendencias agresivas y violentas dentro del salón de clases y curiosamente son acciones “naturalizadas” dentro del contexto social y geográfico al que los alumnos pertenecen.

De esta forma las acciones que los infantes manifestaron dentro de las actividades, son tendencias sociales que les fueron enseñadas y son aprehendidas por los mismos como aspectos propios del contexto social donde pertenecen, la idea misma de concebir la pauta negativa en la formación de los alumnos desde que están en el vientre de la madre son parámetros naturalizados y normalizados por las personas que constituyen dicho núcleo social porque, a pesar de ser familias con diferentes situaciones sociales, familiares, personales y económicas, comparten dicha formación para la creación de valores morales y de conductas que les permiten a los alumnos actuar en diversas situaciones donde se les presenta.

Gracias a la intervención que dio paso al estudio preliminar y las actividades diagnósticas en el grupo, se realiza la observación de estas formas de relacionarse (alumnos con padres de familia) manifiesta que existe un determinado estilo de dirección o mando de los adultos (Clemente & Hernández, 1996). La investigación que se realizó ofrece un panorama general de las acciones que fueron percibidas en las interacciones entre padres de familia y los alumnos; por lo que se observó una tipología de estas acciones para comprender las actuaciones que los alumnos llevan a cabo en el aula de clases, dicha tipología manifiesta tres formas de mando y/o estilos de los adultos hacia los niños en la forma de educarlos. De tal forma, se puede hablar de esta presencia de violencia y agresividad debido al estudio preliminar que se realizó en las primeras jornadas de intervención; la comunidad de tercero “C” manifestó que la forma en cómo operan los estilos de mando por parte del modelo de los adultos que los educan ofrece un panorama certero de la cultura y la socialización que se enmarca en estos sectores populares.

Así mismo el estudio preliminar permitió el acercamiento con los alumnos de forma directa e indirecta para valorar el índice de agresividad y de violencia que se suscitó dentro de la dinámica que se presenta en el aula, las observaciones fungieron como el primer parámetro para

dedicar mayor atención hacia las relaciones interpersonales de los infantes. Se complementó dicha información cualitativa con un cuestionario aplicado a cada uno de los niños y las niñas del grupo tercero “C” llamado CABS: Escala de comportamiento asertivo para niños (Wood, Michelson y Flynn, 1978/1983, cit. en Garaigordobil, 2003), dicha prueba evaluó mediante un autoinforme el comportamiento social de los niños y exploró las respuestas pasivas, asertivas o agresivas del niño en variadas situaciones de interacción con otros niños. Los cuestionamientos consistieron en ubicar a los alumnos en situaciones y comportamientos tales como: la empatía, el rechazo de iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir algo, expresar sentimientos positivos y negativos. Las respuestas correspondieron a cinco categorías que varían a lo largo de un continuo de respuestas pasivas-asertivas-agresivas, de las cuales el niño elige la que representa su habitual forma de responder a esa situación, debido a la edad escolar en la que se encuentran los alumnos, se realizó una adecuación al instrumento porque los alumnos no podían leer, de tal forma que las respuestas ante la oración que les hacía estaba en una caja de viñetas donde señalaban la respuesta a dicho cuestionamiento (Véase en Anexo 10: Cuestionario de comportamiento CABS).

De esta forma se obtuvieron los siguientes resultados acerca de los tres tipos de conducta social en la interacción con los iguales: conducta agresiva, conducta pasiva y conducta asertiva (Véase en Anexo 11: Gráficas de conductas de tercero “C”). Se observó que la población de tercero “C”, existen tendencias un tanto parecidas entre las acciones agresivas y pasivas dentro de las relaciones interpersonales (30% agresivas y 31% pasivas), por su parte las acciones asertivas eran puestas en práctica por un 39% de los alumnos del grupo sin embargo, en dadas ocasiones estas acciones confirieron en lo pasivo, guardando la forma de ser asertiva con

compañeros que son un tanto agresivo y violentos dentro de las interacciones que se gestan en el aula

Los porcentajes tanto de agresividad como de pasividad en las conductas de los alumnos oscilan entre el 30 – 31%. Sin embargo, al realizar la valoración de cada una de las respuestas de acuerdo a la intensidad de estas acciones se tuvo una población donde existe mayor intensidad en acciones agresivas que en acciones pasivas (Véase en Anexo 12: Intensidad de conductas agresivas en el grupo de tercero “C”). Dicha valoración se realizó de acuerdo a las categorías que se expresaron dentro de las respuestas, las primeras dos de ellas se focalizaron en acciones agresivas (una de ellas mostraba una acción con menor intensidad y la segunda con mayor intensidad), la tercera respuesta correspondía a las acciones asertivas con una sola categoría, mientras que las últimas dos hacían referencia a las acciones pasivas como medio de respuesta, la primera de ellas en menor intensidad que la segunda (Véase en Anexo 13: de Respuestas del cuestionario para valorar la intensidad). Se analizó dicha situación con las acciones cotidianas que los alumnos ejercen dentro de las interacciones sociales que se llevaron a cabo en cada una de las actividades que se les planteaban, por lo que las acciones agresivas fungieron como medio de obtener alguna necesidad de los alumnos y las alumnas, las interacciones sociales que llevaron a cabo dentro del aula se basaban principalmente en este medio lo que generaba que no existiera una comunicación efectiva entre pares, que no contribuía hacia la actuación social basada en la asertividad o en acciones pro-sociales para mejorar de forma significativa la convivencia social y en consecuencia el incremento en el desarrollo integral de cada uno de los alumnos.

De tal forma que se explicaba la creciente ola de agresividades y violencia que se ha ido gestando en la formación de los alumnos (hablando de niños y niñas entre 5-6 años de edad) lo

que significa que la reproducción de los estilos de mando que ejercer los adultos en la educación de sus hijos/hijas tuvo fuerte incidencia en la forma de ser de cada uno de los alumnos; ubicando a la agresividad como medio para relacionarse con los demás como algo natural, algo que está dado por el contexto social mismo.

A pesar de que de forma general existe un “equilibrio” entre las acciones agresivas y las pasivas que se observaron dentro de la dinámica escolar del grupo de tercero “C”, en las respuestas existió una diferenciación considerable acerca de las actuaciones sociales que ejercen los alumnos, por lo que existió una tendencia considerable en las acciones agresivas más que en las pasivas; ya que el 57% de la población infantil ejerce las acciones como medio para relacionarse con los demás. Mientras que el 37% de la misma población acepta estas acciones como parte de la dinámica escolar que se gesta en el aula (Véase en Anexo 12). Un ejemplo claro de ello son aquellos alumnos de preescolar que se condujeron mediante acciones conductas agresivas ante determinadas situaciones que al parecer, no eran de su agrado; sin embargo, la observación detallada de estas situaciones hace pensar que el niño o niña agresivo manifiesto alguna intencionalidad para dañar a terceras personas, condición contraria con la agresividad dado que, mientras que una responde a un mecanismo de defensa, la otra tiene como característica la influencia del contexto y la cultura de las personas para actuar con acciones violentas de forma que, tiende a ser una conducta repetitiva que tiene la finalidad de dañar a terceras personas.

Al respecto, en el estudio preliminar derivado de las primeras jornadas de intervención se aplicó un cuestionario en función a viñetas (Ortega & Monks, 2005), dicho cuestionario no tuvo modificación alguna dado que el estudio de donde se obtuvo este instrumento va dirigido a alumnos de preescolar y valoraba dos partes importantes de la investigación. La primera parte

iba dirigido al tipo de agresión al que fueron partícipes los alumnos como víctimas dentro de las relaciones interpersonales que se desarrollaron en las actividades, por lo que se focalizó a realizar una valoración del tipo de agresión que se gesta en el salón de clases (Véase en Anexo 14: Cuestionario de viñetas 1: Tipo de agresión dentro del salón de clases). Los resultados de la aplicación de este instrumento observaron que, los alumnos de tercero “C” ejercen agresiones un tanto diferenciadas donde su intencionalidad no radica como mecanismo de defensa, sino, es una intencionalidad de herir o lastimar a alguien por medio de acciones que alteran el bienestar de ciertos alumnos de forma significativa. Los alumnos de tercero “C” tuvieron una correspondencia significativa al aplicar una agresión directa relacional, por lo que se puede aseverar que dentro de las dinámicas que se desarrollaron dentro de las actividades los alumnos se relacionaron entre ellos por medio del fenómeno del bullying dado que, en sus interacciones sociales tienen la intencionalidad de herir o dañar a alguien (Véase en Anexo 15: Gráficas del cuestionario de viñetas 1).

Estos indicadores son de atención primordial dado que, la aplicación de este tipo de agresión correspondía a ejercer acciones que dañan de forma psicológica a ciertos compañeros y docentes, es decir, la agresividad física que “es una tendencia un tanto general en las relaciones interpersonales de preescolares” debido a la edad infantil en la que se encuentran ya no es suficiente, por lo que aplicaron este tipo de agresión que tiene un mayor tinte de intencionalidad de violencia, en consecuencia estas estrategias comportamentales también se ejercían en relaciones interpersonales de alumno – docente.

Situación que es alarmante dado que se habla de alumnos que oscilan entre los 5-6 años de edad, donde la vía más conveniente de obtener la satisfacción personal de ciertas necesidades sociales y culturales radica en ejercer este tipo de violencia proactiva, como se observa en el

gráfico las acciones que son comunes dentro de la edad escolar en la que se encuentran los alumnos tienen porcentajes un tanto bajo a consideración de las agresiones que evalúan lo proactivo, de tal forma que las estrategias de comportamiento reactivas fueron aprendidas de tal manera que se ejerce este tipo de violencia proactiva dentro del salón de clases.

El segundo cuestionario de viñetas fue dirigido a la forma en cómo los alumnos resolvían conflictos dentro del salón de clases o estando en el recreo, para lo que se dispone de una serie de estrategias de comportamiento gráficas que arrojaron información necesaria para analizar la manera en cómo los alumnos reaccionan ante la violencia y la agresividad (Véase en Anexo 16: Estrategias de solución de conflictos). La aplicación de dicha entrevista a base de viñetas arrojó datos considerables de comprender la permanente violencia proactiva del salón de clases; los alumnos encuentran como respuesta ante estas situaciones de agresividad a agentes sociales adultos¹ para que sean ellos quienes medien estas acciones donde cada uno de los alumnos y alumnas del salón de clases han sido víctimas (Véase en Anexo 17: Gráficas del cuestionario de viñetas 2), entonces ¿Por qué existe tanto incremento de estas acciones proactivas dentro de las relaciones interpersonales de los alumnos? El cuestionario de viñetas ofrecía a los alumnos un panorama “real” de las situaciones que se presentan dentro del salón de clases, de tal forma que cuando ellos estaban presentes en la resolución de un conflicto tenían una tendencia considerable del 65% para resolver dicha violencia o agresividad con ayuda de un adulto acerca de las situaciones que se gestan dentro de las relaciones interpersonales de los alumnos.

¹ Situación importante a considerar debido a que la forma en cómo se relacionan los alumnos con sus propios compañeros podría entenderse que no se tiene la figura de autoridad que ejercen los modelos adultos y que de alguna forma representan los límites de las acciones que los mismos alumnos ejercen. Sin embargo, los alumnos y las alumnas tienen dicho reconocimiento de esta situación por lo que la mejor manera de resolver estas situaciones se sitúa en decir o hablar a un adulto de la situación que presenta con poca o mucha frecuencia dentro del salón de clases.

Sin embargo, los conflictos en su mayoría no eran resueltos por estos actores sociales (aseveraciones expresadas por los mismos alumnos y alumnas) lo que puede ocasionaba su frecuencia y su creciente intensidad de estar inmersos en este tipo de situaciones violentas y agresivas. Dichos porcentajes son un tanto desconcertantes y son de colocar mayor atención ante estas situaciones dado que, no se persiguieron los objetivos de la labor docente al tener esta presencia de violencia proactiva dentro del salón de clases, por lo que la vía de solución que encuentran los alumnos como la más “eficaz” resultó ser aquella que es propicia de que estas situaciones sigan presentándose y que consecuentemente estas acciones tengan mayor presencia en las relaciones interpersonales entre alumnos y en consecuencia, observar estas conductas antisociales hacia las docentes titulares y hacia los mismos padres de familia (Véase en Anexo 16).

En función a ello se concibe como necesidad primordial de la comunidad de padres de familia y de la propia intervención, el análisis de acciones que se manifiestan en el actuar cotidiano que (implícitamente) adquieren los alumnos y los llevan a la práctica en contextos sociales donde se desarrollan.

Dado que esto ocasionó una limitante en su actitud y aptitud hacia desarrollar aspectos cognitivos necesarios para tener aprendizajes significativos, se trata entonces de hacer uso de la conciencia por parte de los padres de familia y de los docentes en la forma en cómo se dirigen a los niños y las niñas, en cómo les hablan y en cómo hacen que ellos sientan la importancia que estos tienen para ellos. Se pretende trabajar a la par con padres de familia la cuestión afectiva para mejorar la forma en cómo educan a sus hijos en cuestiones de problemas de conducta. De igual forma se pretende accionar bajo estrategias democráticas y cambiar la concepción de antaño que se tiene acerca de los derechos y las responsabilidades de los alumnos y que,

conciban la actuación de los alumnos en educación preescolar como parte importante para la toma de decisiones que se lleven a cabo en casa; basándose principalmente en acciones que incluyan principalmente el diálogo, la aplicación de los valores democráticos como la responsabilidad, equidad, honestidad y la libertad.

Dichos problemas expresados como necesidades educativas, alteraron el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos limitando en ciertos casos la interacción con los demás, el aislamiento por parte de determinados alumnos, las reacciones agresivas y violentas por parte de ciertos alumnos, etc., de tal manera que las actividades que se realizaron en la intervención diagnóstica manifestaron ciertas desigualdades en los campos formativos analizados para su mejoramiento en la intervención de acción (Situación que se analizará en el capítulo III).

Se manifiesta como necesidad primordial el desarrollo de acciones pro-sociales en los alumnos a partir de métodos como el aprendizaje cooperativo para fortalecer acciones y aptitudes de los mismos que les permitan alcanzar un desarrollo cognitivo, emocional y social, adecuado para la interacción con sus pares y la mejora en la convivencia social es decir, erradicar y/o modificar acciones violentas que manifiestan por acciones pro-sociales en aras de mejorar su actitud e incrementar su desarrollo cognitivo. Para atender dicha situación también se pretende implementar estrategias basadas en la democracia, vista la misma como la actividad positiva en los alumnos donde mediante la participación constante con sus pares, desarrollen valores democráticos que favorezcan la convivencia dentro y fuera del salón de clases tales como, el uso del diálogo como medio para escuchar las opiniones de los demás y considerar puntos de vista ajenos al propio para la toma de decisiones que favorezca a la cohesión social del grupo y al establecimiento de valores como la responsabilidad, equidad, honestidad y libertad bajo términos

democráticos e incluyentes que cambien para bien la actitud de los alumnos y desarrollar en conjunto aspectos cognitivos como parte de la experiencia significativa.

I.III. Justificación, relevancia y pertinencia de la educación preescolar con el problema.

El trayecto formativo de la Licenciatura en Educación Preescolar permite colocar a esta como la base de los saberes significativos de los infantes, la correcta participación dentro de este contexto escolar favorece a que los alumnos y las alumnas adquieran conocimientos tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales que les permitan la correcta actuación en determinados contextos sociales alternos a la escuela y, favorecer su participación social dentro de los mismos gracias a estos saberes previos observados en la educación preescolar. La incidencia de contemplar a esta como la base de saberes para la vida, recae en conocer a los alumnos y las alumnas que están dentro de una aula de clases, los infantes oscilan entre los cuatro años de edad y los seis, encontrándose en una etapa de desarrollo evolutivo donde los agentes externos tienen una mayor influencia en la construcción de saberes en los alumnos dado que, los dotan de simbolismos culturales y sociales que paulatinamente ofrecen una creación de identidad y de personalidad diferenciada observada en las prácticas educativas (González, 1997).

En relación a las problemáticas previamente mencionadas se concibe a la educación preescolar como el medio para erradicar con las acciones violentas y agresivas que se gestan dentro de las dinámicas sociales de los alumnos, de tal forma que al ser esta educación la inicial y al contemplar al niño y niña como sujetos activos dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, recae la relevancia de atender estos fenómenos sociales que se presentan dentro del contexto escolar y que son común denominador de contextos de sectores populares donde se

desarrollan los infantes. Por ello la educación preescolar está a favor de las prácticas sociales dentro de las actividades para llevar a cabo esta tarea de socialización y promoción del desarrollo personal de sus miembros (Ortega & Monks, 2013). De tal forma que las relaciones que los niños y niñas mantengan entre ellos les van a permitir aprender no sólo a ponerse en el punto de vista del otro y a comprenderlo mediante el desarrollo de determinadas habilidades sociales, sino que los alumnos aprenderán del otro de forma cooperativa y significativamente los saberes que les son transmitidos mediante el juego.

Así mismo la educación preescolar tiene la incidencia de ser instrumento por excelencia que no sólo se especializa en erradicar a las desigualdades y promover el desarrollo y la socialización de todos los infantes sin exclusión, sino también para hacerlo en los diversos aspectos de la personalidad y del comportamiento humano, por lo que se requiere de ejercer una labor docente ética y profesional para atender dichos fenómenos sociales que se suscitan en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje (Marí, 2006). Por lo que la educación preescolar requiere de recursos innovadores que centren la atención en el juego como contexto propicio para el fomento de relaciones interpersonales, ya que la enseñanza libre y espontánea dentro de las edades infantiles permiten hacer partícipe al alumno en situaciones básicas de aprendizaje tales como: la resolución de un conflicto, el manejo del diálogo, la construcción de empatía, etc., para favorecer las relaciones interpersonales de los alumnos y a su vez tengan incidencia en los contextos sociales donde se desarrollan para realizar cambios sustanciales y significativos dentro de las dinámicas agresivas y violentas que se presentan, por ejemplo, en el ámbito familiar (Moreno, 2000).

De esta forma Coll (1999) hace manifiesto que la escuela puede y debe educar a los niños y jóvenes en los valores cívicos y democráticos, en el respecto a las diferencias, en la solidaridad y en el compromiso con los débiles y los oprimidos, en el diálogo y la negociación como forma de resolver los conflictos, en el rechazo a la violencia y en el respeto a los derechos humanos fundamentales. Por lo que la constante interacción con la docente y sus pares tendrá significado social en situaciones que se le presentan en sus contextos inmediatos, el docente en consecuencia tendrá la tarea de hacer presentes las situaciones contextuales dentro del aula para que los alumnos sea capaces de resolver dichos fenómenos sociales mediante acciones pro-sociales que derivan de dichas relaciones interpersonales.

La atención ante este problema social que se presenta en el jardín de niños “Miguel Alemán” responde a las demandas internacionales que suscriben los planes y programas de México. Ser parte de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012) pone en manifiesto la necesidad de fortalecer la educación, desde la articulación básica de la misma hasta las estrategias que sustentan la formación docente de los encargados de ofrecer dicho servicio. En este sentido la educación preescolar es de gran importancia porque es el centro de aquellos saberes base para la posterior formación dentro de la educación básica, por lo que este grado inicial contribuye a mejorar las oportunidades de desarrollo futuro de las personas, incluidas las de aprendizaje escolar, a lo largo de la vida. Esta afirmación adquiere relevancia cuando se trata de niños que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables, tales como se presentan en el contexto cultural del jardín de niños “Miguel Alemán”, ya que esta educación representa una opción de desarrollo que sus familias no siempre están en condiciones de brindar (INEE, 2010).

En 2012, el Secretario General de las Naciones Unidas lanzó la Iniciativa mundial “La educación ante todo” (p. 3) para hacer de la educación una prioridad del desarrollo y con el objetivo de llegar a cada niño y mejorar los resultados del aprendizaje, y esto sólo será posible cuando ésta se ofrece con calidad. Para ello se requiere de condiciones materiales, humanas y organizativas, así como de procesos pedagógicos acordes con las necesidades de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños (INEE, 2010).

Es por ello que, contemplar el desarrollo de acciones pro-sociales desde edades tempranas logrará evitar el desagrado hacia la estancia en la escuela, la generación de actitudes positivas ante el desarrollo de las actividades y en consecuencia, el incremento de aprendizaje significativo por parte de los alumnos dado que la educación preescolar, por ofrecerse a temprana edad, representa el cimiento del desarrollo; la capacidad de los niños para aprender es más intensa durante sus primeros cinco años de vida, pues en esta etapa el desarrollo neurológico está caracterizado por una mayor plasticidad y un acelerado crecimiento (Browman, Donovan & Burns, 2001). Como consecuencia, en estos años se logra un gran desarrollo de las capacidades intelectuales, sociales, lingüísticas y emocionales, expresadas en acciones pro-sociales que generan un accionar positivo dentro de un colectivo.

“La educación ante todo” responde a la calidad educativa que se proyecta en México, porque está será la base para garantizar el derecho de todos los mexicanos a elevar su nivel de vida y contribuir al progreso nacional mediante el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y capacidad innovadora e impulsando valores cívicos y éticos, que permitan construir una ciudadanía responsable y solidaria con sus comunidades (PND, 2013-2018). Lo que se traduce como, la implementación de acciones pro-sociales en un determinado colectivo, donde se persigan las metas o fines en común sin perder de vista la importancia de cada sujeto para la

adquisición de la misma; la educación responde firmemente en garantizar un cambio, no sólo a nivel académico e intelectual, sino un cambio social, de ahí la relevancia de realizar esta tesis de investigación. Es necesario generar aprendizajes significativos con sentidos sociales positivos para lograr el progreso individual y colectivo, que permita en palabras del Plan Nacional de Desarrollo “conducir al país a una nueva etapa de desarrollo sustentada en una sociedad incluyente” (2012, p. 53).

En este sentido, y al considerar que la escuela de educación preescolar es un espacio compartido donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de aprender y convivir, resulta necesario conocer las condiciones en que se ofrece. El problema de hacinamiento marcado en la institución informa que el ambiente físico, conformado por la infraestructura, influye en su aprendizaje y desarrollo integral (INEE, 2010), en el nivel preescolar, el espacio por alumno en el aula es de suma importancia. Las investigaciones sobre el tema señalan que en espacios muy reducidos los niños tienen menor oportunidad tanto para jugar e interactuar, como para realizar actividades vinculadas con su desarrollo físico, lo cual podría provocarles comportamientos agresivos (Montie, Xiang & Schweinhart, 2007). Las características de la infraestructura física de las escuelas contribuyen a la conformación de los ambientes en los cuales aprenden los niños y, por tanto, funcionan como plataforma para prestar servicios educativos promotores del aprendizaje que garantizan su bienestar.

Además, dicha infraestructura es una condición para la práctica docente, pues la insuficiencia o inadecuación pueden significar desafíos adicionales a las tareas docentes, así las características de la infraestructura se transforman en oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza (García, Huerta & Ruíz, 2007). Los espacios educativos son una condición necesaria, para promover actividades educativas destinadas al desarrollo de las distintas competencias, y

brinda la posibilidad de una diferencia en las actividades de aprendizaje a los alumnos. Una función básica de los espacios educativos es ofrecer condiciones que garanticen el resguardo y la seguridad de las personas y los bienes de la escuela (INEE, 2010). Además, las características de construcción de las áreas educativas deben asegurar ambientes dignos, cómodos y seguros para el desarrollo de actividades escolares.

Debido a ello se pretende adoptar el problema de hacinamiento y transformar dicha situación en acciones de cooperación para dar solución a las demandas personales (derivadas del espacio asignado en el jardín de niños), sin dejar de lado las consideraciones del colectivo al que pertenecen los alumnos. Los infantes que participan en una situación cooperativa se perciben como más interdependientes entre sí para alcanzar sus objetivos que los sujetos en situaciones competitivas. En los grupos cooperativos los niños y las niñas se sustituyen y ayudan entre sí en mayor medida que en los grupos competitivos, al mismo tiempo que satisfacen sus necesidades mutuas y se evalúan entre sí más positivamente que en situaciones competitivas; alentándose y promoviendo más las acciones de los otros que los sujetos de grupos competitivos (INEE, 2010). Por lo que se pretende encontrar determinados resultados favorables en la implementación de esta propuesta, en función a incrementar los resultados obtenidos de esta investigación tales como: incidir en la construcción conjunta de la identidad personal y grupal de los alumnos basada en el empleo de conductas pro-sociales, fomentar el apoyo colaborativo entre pares, accionando en la formación de las bases para la confianza en los alumnos de tercero “C” y generar el autocontrol en las relaciones sociales.

La relevancia de realizar esta tesis de investigación es para informar la importancia de promover una conducta pro-social que se ejecuta para beneficiar a otro con o sin motivación altruista, y cómo esta incide en la formación integral de los alumnos; permitiendo un intercambio

en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común, un tipo de interacción pro-social en el que los miembros del grupo mutuamente dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes. Así mismo, el trabajo conjunto con los actores educativos persiste en contribuir al reforzamiento de valores morales generados en el contexto familiar, basados en acciones de ayuda y cooperación para la creación de una identidad colectiva. Dicha promoción de la conducta pro-social favorecerá en gran medida a la contribución de la meta del Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) al transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente. Para lograrlo, se plantea generar esquemas de desarrollo comunitario con un mayor grado de participación social, dichos esquemas empatan con la formulación del aprendizaje cooperativo y colaborativo ya que responden a la necesidad que tienen los niños de aprender de manera colaborativa, y de experimentar el valor de la cooperación; permiten que los alumnos se beneficien tanto de la interacción con el docente como con otros compañeros; contribuyen, entre otras cosas, a la comprensión de los otros y las maneras como construyen sus conocimientos, a la creación de una comunidad de aprendizaje, y a fomentar la colaboración entre los preescolares.

También son cruciales, pues se reconoce que las interacciones sociales permiten un mejor entendimiento y consolidación de los aprendizajes (INEE, 2010). Así mismo de acuerdo a la OCDE (2012) se reconoce que la educación preescolar, también contribuye a mejorar las oportunidades de desarrollo futuro de las personas, incluidas las de aprendizaje escolar, a lo largo de la vida, de tal forma que a mayor motivación colectiva entre pares mayores serán los resultados en aspectos académicos lo que favorecerá el incremento de resultados internacionales en la puesta en marcha de las acciones pro-sociales desde edades preescolares.

De esta forma se vislumbra la importancia que se tiene a nivel nacional e internacional el realizar una investigación que se base en la formación ciudadana como futura meta a partir de los

referentes que se plantean en los planes nacionales de México dado que, como respuesta a situaciones sociales que se presentan en la problemática y como atención a la participación de los sujetos en la vida pública, se hace énfasis en reconocer términos como formación ciudadana que manifiestan los principios a seguir para la correcta actuación de los individuos en la sociedad. En función a ello, responder ante situaciones sociales tales como la agresividad y la violencia tiene su finalidad en la educación misma porque es un hecho político para la transformación social por ello se tiene como objetivo el desarrollo de individuos con capacidades y competencias necesarias para la participación en sociedad. En relación a ello la formación ciudadana promueve la autonomía personal, la cooperación social y la participación; dota de competencias necesarias para el ejercicio pleno de los derechos; y fomenta el interés de participar en la vida pública.

En consecuencia, las actuaciones de intervención educativa, derivadas de la realidad actual entonces deben de construir una respuesta a las necesidades existentes y detectadas en diferentes ámbitos de la sociedad (comunidad, institución y aula). Dichas intervenciones tienen gran peso en el desarrollo de los sujetos de forma integral, es decir, no sólo dotando a cada uno de los individuos de los medios y estrategias necesarias que le permiten un desarrollo individual equilibrado como miembro perteneciente a una colectividad sino también, contribuir a la formación de mecanismos de ayuda y colaboración con otras personas o grupos necesitados de ayuda y recursos específicos.

De esta forma, la educación preescolar es y será el cimiento necesario de saberes y habilidades sociales para una formación integral de los alumnos correspondiente a las competencias para la vida y a la actuación futura para la mejora en la calidad tanto educativo como de la vida. Para cumplir el conjunto de las misiones que se sugieren, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán

para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento; aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996). En paralelo a ello, y por investigaciones realizadas en el mismo campo de actuación, se contempla que bajo la aplicación del aprendizaje cooperativo las acciones pro-sociales iniciales en alumnos de edad preescolar aumentan significativamente mejorando la convivencia social en determinados espacios

I.IV. Objetivos Generales que dan cuenta el alcance y la extensión de la investigación

Debido a la edad en la que se encuentran los alumnos, se hace hincapié en accionar en desarrollar bases iniciales de las acciones pro-sociales para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, en función a ello se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Comprobar que, por medio de la práctica y la aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, mejorará de forma significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje

Contribuir a la transformación continua de actitudes en los alumnos para el desarrollo de conductas pro-sociales que les permitan el fortalecimiento de relaciones interpersonales.

Objetivos Específicos:

Identificar las tendencias violentas y agresivas que se presentan en el salón de clases y que se manifiestan en las relaciones interpersonales de los alumnos, mediante la observación y la aplicación de instrumentos cualitativos.

Identificar las nociones iniciales de acciones pro-sociales que mejoran significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante instrumentos de medición cualitativa.

Reconocer las acciones pro-sociales como estrategia de transformación ante las acciones impulsivas que se gestan en el salón de clases, por medio de estrategias y actividades de aprendizaje.

Analizar el empleo de estrategias de solución basadas en el aprendizaje cooperativo que tengan la finalidad de mejorar el ambiente de convivencia de los alumnos de tercero “C”, por medio de instrumentos de evaluación cualitativa.

Analizar el incremento efectivo de las bases de acciones pro-sociales en los alumnos de preescolar por medio de instrumentos de medición cualitativa.

El diseño de los objetivos que se plantean consideran para su formulación la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), dentro del sistema de cognición que estipula la jerarquización de los mismos, la investigación cualitativa que se presenta tiene como destino alcanzar hasta el proceso de la aplicación, la cual consiste en la toma de decisiones para dar respuesta al fenómeno social que se presenta en la problemática: la violencia y agresión. Así mismo el empleo de la metodología de aprendizaje cooperativo favorece a la construcción significativa de estrategias de solución que emiten los alumnos para dar solución a situaciones de conflicto que se gestan dentro de las relaciones interpersonales. La aplicación dentro de este sistema de cognición contribuye a la formulación de resultados cualitativos fiables para generar una solución referida a la situación que se ha gestado desde la educación en casa de los infantes.

Sin embargo, dentro de los objetivos que se plantean se consideran las limitantes que están presentes en el jardín de niños “Miguel Alemán”. El diseño de los objetivos no tiene el alcance hasta el proceso de metacognición dado que, la jornada educativa no está destinada a contar con todo el tiempo escolar que estipula el jardín, por lo que es una jornada educativa

compartida con la docente titular por ello la investigación que aquí se propone está destinada a analizar el empleo de estrategias basadas en la metodología del aprendizaje cooperativo como medio para alcanzar conductas pro-sociales en los alumnos del tercero “C”.

Los objetivos tienen como meta final la aplicación dentro del proceso de cognición de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), la presencia de dogmas educativos aplicados por la docente titular dentro de la jornada educativa tiene una fuerte incidencia en el comportamiento de los alumnos y en los resultados de las estrategias que se aplican bajo estos modelos educativos, en consecuencia al presentar un modelo alternativo a su forma de aprender tendrá considerables valoraciones subjetivas dentro de los comportamientos de los alumnos. Por ello, se considera el fenómeno social previamente redactado que funge como problemática dentro del salón de clases para el diseño de objetivos respecto a la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). En relación a ello se concibe la idea de implementar la metodología del aprendizaje cooperativo dado que este tipo de acciones durante la jornada de intervención permite a los alumnos estar en constante interacción y comprender el actuar del otro, lo que favorecerá considerablemente a evitar o modificar las acciones violentas que manifiestan para relacionarse con los demás. De esta manera tiene fuerte incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos ya que permite establecer una diferencia en función al aprendizaje individual que han llevado a cabo dentro de las jornadas educativas por la docente titular, por lo que el aprendizaje en cooperación favorecerá a incrementar las relaciones interpersonales de los alumnos. Así mismo, la valoración cualitativa de estos aspectos de comportamiento en las relaciones interpersonales, permite contribuir a la formación de acciones pro-sociales en los alumnos de preescolar para la mejora de la convivencia social, en consecuencia al desarrollo integral de los alumnos.

El alcance de la investigación está condicionado por los factores del contexto escolar sin embargo, el manejo de investigación exploratoria (qué más adelante se detallará), favorece al cumplimiento de los objetivos cognitivos que se pretenden alcanzar dentro de la misma, dado que es un terreno educativo donde el fortalecimiento de las relaciones interpersonales no se concibe como punto de partida para el diseño de actividades que incrementen las acciones pro-sociales en cada uno de los alumnos.

Capítulo II. Metodología de la Investigación

II.I. Marco Teórico

II.I.I. La Socialización como medio para construir conductas sociales

La educación preescolar, es vista como el lumbral de bases iniciales para la formación de ciudadanos capaces de accionar en sociedad de forma civilizada y correspondiente al entorno social donde se desarrolle cada uno de los individuos; considerar la edad preescolar como base primordial no concibe la idea de determinar a la educación inicial como el creador de saberes, aptitudes y actitudes que se manifiestan en las niñas y los niños sino, es aquella que por medio de la aplicación de la didáctica moldeará a manera de formación todas las habilidades y capacidades que los niños han desarrollado en su primer núcleo social: la familia (INEE, 2010).

La socialización en este sentido, juega un papel primordial en el cimiento de habilidades y capacidades necesarias en los alumnos para dotarse de simbolismos que por medio del constructo social en donde se gestó su formación, tenga un significado permitiéndole ser entendido por los demás, ya sea por la forma en cómo se relaciona corporalmente con los demás, por medio del lenguaje o por medio de la comunicación escrita (Gaitán, s.f.). Dicha simbología se crea a partir de parámetros previamente establecidos por la sociedad donde cada uno de los individuos está presente, llámese escuela u hogar. El proceso de socialización de los niños y niñas se concibe como: el conocimiento de la realidad social, es decir, de cómo se construye dicho proceso sobre las propias interacciones simbólicas mediante las cuales interpretan la vida cotidiana (Pavez,

2012). De esta forma, las situaciones cotidianas son vistas como realidades ordenadas dotadas de aspectos tanto subjetivos como objetivos que determinan el carácter dual de la realidad; en función a ello la realidad es algo externo del sujeto que ejerce un control coercitivo sobre el mismo (Lamana, 2002).

La expresión de significados subjetivos que los individuos determinan en sus acciones se traduce entonces como la realidad, una realidad donde se desenvuelven, se desarrollan y crean a partir de los saberes que conocen nuevas conexiones subjetivas que reordenan las acciones y cambian constantemente la forma en cómo cada uno de los sujetos se relaciona en determinados contextos. Siegel y Cohen (1991) colocan como título en un artículo la siguiente frase “Una casa no es un hogar...”, metáfora que hace referencia a la idea del contexto humano y sus características dado que, el término casa no implica más que el espacio físico, mientras que la palabra hogar determina todas aquellas interacciones que se llevan a cabo en determinados núcleos sociales que habitan en un determinado espacio llamado casa. Así mismo sucede cuando hablamos de los contextos sociales, no son dependientes de ambientes físicos y de objetos tangibles que son observables sino, implica una interdependencia de las acciones humanas que se gestan en determinado espacio, connota actores humanos entrelazados unos con los otros en redes de interacciones, relaciones emocionales y afectivas, sujetos a la convivencia espacial, compartiendo objetos y propósitos (Clemente & Hernández, 1996).

Dicha interdependencia provoca que los sujetos inmersos en contextos sociales, aprehendan la realidad como algo externo, real, ordenado, objetivado, previamente estructurado al presente construyendo un conocimiento rutinario de la realidad social (Bourdieu & Claude, s.f.); de tal forma que este conocimiento de la realidad social es generado a partir del lenguaje visto como un mecanismo objetivo compuesto de un sistema de signos, donde existe un dominio

en lo pragmático por la forma espontánea en cómo se desarrolla la comunicación con otros, y se presenta ante los sujetos como situaciones externas que “pueden ser ajenas a ellos”, sin embargo tienen un efecto coercitivo en ellos, es decir, existe una institucionalización de la socialización, esta puede ser vista en aquellas conductas e interacciones específicas que son dependientes de contextos sociales tales como la escuela y la casa (Pavez, 2012). Por ende, la interacción permite observar, analizar y determinar la conducta y los motivos de ella, es por ello que determinadas acciones y comportamientos se manifiestan como situaciones naturales a la forma en cómo se relacionan en determinados contextos sociales de tal manera que, existe una tipificación recíproca (Jaramillo, 2007) que hace inteligible el conocimiento del otro.

Es por ello que la institucionalización² presente en la socialización de los niños y las niñas es observada como la conciencia individual determinada por los roles que participan en su mundo social de forma que, internalizan los roles y cobran en ellos subjetivamente. Situación que es observada en el proceso de socialización de los niños en edades preescolares dado que implica un aprendizaje tanto cognoscitivo como afectivo debido a que a nivel primario³ los niños y la niñas son dotados de pautas emocionales que le permiten identificarse con las interpretaciones de otros significados de la realidad, así cuando pasan a un nivel secundario que se desarrolla en la escuela, los niños y las niñas entran a cierto amoldamiento social donde por medio de juegos, de actividades lúdicas y estrategias didácticas adoptan los roles de otros para

² Término utilizado por (Gaitán, s.f.) que hace referencia a la consecuencia de las tipificaciones externas y preexistentes dentro de la sociedad, por lo que tiene incidencia en lo “natural y en lo normal”; por lo que el concepto hace alusión a aquellos roles, acciones y comportamientos tipificados que recrean una conciencia individual permitiendo a los sujetos participar en un mundo social interiorizando los roles que observan y que hacen suyos cobrando en ellos de forma subjetiva.

³ El primer núcleo social donde forman parte como sujetos activos es la familia, en consecuencia, las aptitudes y actitudes que son dotadas en este primer núcleo corresponden a la parte afectiva y emotiva de los sujetos; de esta forma existe un apego, dicho apego localiza dentro de las subjetividades de los niños y las niñas la dependencia y la cohesión social que se necesita para la creación del constructo social llamado familia.

identificarse a sí mismos de tal forma que la niña o el niño acaba por hacer suyo el punto de vista de la sociedad en conjunto (Gaitán, s.f.).

De aquí estriba la importancia de reconocer la educación preescolar en la formación de ciudadanos cada vez más democráticos⁴ que logren desarrollarse de forma competente y eficaz en determinados contextos sociales dado que, se presenta una realidad inevitable durante la socialización primaria de cada niña y niño pero esta se transforma como consecuencia de definiciones alternativas de la realidad, o por situaciones que se desarrollan en contextos sociales ajenos a la familia tales como la escuela, que provocan cambios en la aprehensión del lenguaje, de comportamientos y de la actividad simbólica donde se desarrollen los alumnos.

La educación comprende, entonces un contexto social diferenciado de ambientes físicos donde se sitúan los alumnos; es un espacio de relaciones personales donde se suscitan acciones y relaciones que depende unas de otras. Clemente & Hernández (1996) manifiestan que los contextos humanos son constructos eminentemente sociales donde los ámbitos espaciales en los que se producen las acciones humanas están dirigidos y organizados en contextos de naturaleza social y organizados según las reglas de influencia psicosociales⁵. Su naturaleza, tal como se mencionaba en el proceso de socialización, está organizada según las reglas de comportamiento social propias del núcleo. Aunado a ello los contextos humanos integran aspectos de naturaleza psicológica mas no espacial, traduciéndose en la forma en cómo los sujetos pueden mostrar diferencias y atribuyen características personales, por lo que dichos espacios de interacciones sociales enmarcan e influyen en el desarrollo de los sujetos (Clemente & Hernández, 1996) por lo que las acciones que se lleven a cabo en dicho espacio social tendrá una considerable carga de

⁴ Entendiendo el término como un modo de vida necesario en la sociedad mexicana (PND, 2013-2018)

⁵ Influencia que comprende tanto aspectos objetivos como subjetivos de las actuaciones de cada uno de los sujetos inmersos en la sociedad correspondiente.

simbolismos significativos que el mismo sujeto le atribuye un significado social que determina la forma en cómo se muestra hacia los otros.

Comprender los aspectos del contexto humano tiene su importancia en reconocer los comportamientos que se establezcan en la microsociedad⁶, por lo que corresponden a ser escenarios de desarrollo y escenarios de conducta que describen la confluencia metodológica de los entornos físicos y patrones de conducta que se asocian a los diferentes entornos (Baker, 1987). Los escenarios de desarrollo son unidades básicas del ambiente de ecológico de cambio, ya que son los contextos inmediatos de referencia sobre los que las personas hacen sus propósitos comportamentales; mientras que un escenario de conducta es además una unidad central de análisis, un tipo de acción conductual que se produce en una particular y concreta constelación de tiempo, lugar y objeto (Baker, 1987). De esta forma las interacciones sociales se comprenden a partir del modelo ecológico del desarrollo humano de Brofenbrenner (1979), para dicho autor el ambiente es multidimensional y puede ser diferenciado no sólo en niveles organizados jerárquicamente, sino en subdivisiones dentro del mismo a partir de un nivel de jerarquía, por lo tanto, las influencias contextuales son bidireccionales y recíprocas.

Las relaciones interpersonales recurso indispensable para la formación de conductas sociales, afectivas, emotivas y de cohesión social.

Por ende, la socialización que se gesta desde edades tempranas, es una construcción social que le permite a los sujetos adquirir pautas emocionales y aspectos de control social para la regulación y actuación efectiva dentro de la sociedad (Berger & Luckman, 2003). El sujeto está inmerso en estructuras y relaciones sociales que determinan su capacidad de transformarse y

⁶ En este caso se hace referencia a las actuaciones que tienen correspondencia en el jardín de niños “Miguel Alemán”; específicamente de la población de estudio: los alumnos de tercero “C”.

modificar considerablemente el entorno donde se relaciona mostrando la importancia del lenguaje porque, es por medio de este que la acción social cobra significado para la propia persona tomando un referente socialmente construido. Pero, ¿qué sucede cuando las condiciones donde se gesta la socialización se modifican hacia lo contrario de la sociedad, es decir, cuando las pautas emocionales son direccionadas a poner mayor atención hacia las acciones negativas que paulatinamente alteran el comportamiento de los sujetos?; ¿qué pasa cuando se llega al nivel secundario de socialización donde la enseñanza de pautas de control y autorregulación social son emitidas para su asimilación?

La interacción interpersonal es factor, origen y razón de muchos cambios que pueden darse en los sujetos, la intervención de otras personas, junto con las propias construcciones infantiles derivadas de la acción sobre los objetos son parte de una red compleja causante del desarrollo (Gaitán, s.f.). Bajo este referente Bowlby (1969) hace alusión a este fenómeno como ambientes de adaptación; por lo tanto las niñas y los niños nacen equipados de componentes heredados que le permiten comenzar en estos ambientes de adaptación en el que otras personas están especialmente dispuestas a atender sus demandas y ofrecerles todo tipo de ayuda y colaboración⁷.

Con dichas situaciones de adaptación, se entiende por interacción como la acción conjunta de dos o más elementos, de forma que su acción asociada no es la suma de la acción de los elementos, sino una operación diferente fruto de la acción conjunta entre ellos (Clemente & Hernández, 1996). La interacción por lo tanto, está fuertemente relacionada con la acción conjunta de personas (interacción personal), estribando la acción recíproca entre las

⁷ Se observa que existe una disposición natural y normal dentro de los sujetos de ejercer acciones de apoyo y de cooperación; nociones básicas que representan las acciones pro-sociales que, con el paso del tiempo estas acciones de reciprocidad se van perdiendo y no son tomadas a consideración como ejes o dimensiones dónde se desarrollan las interacciones y las relaciones interpersonales.

disposiciones genéticas y la experiencia, o la interacción entre individuos y cultura. Una acción que determina la cooperación, colaboración y apoyo, nociones básicas de acciones pro-sociales innatas a los sujetos, por lo que mediante la relación que se gesten en las interacciones se establece dimensiones que permiten el conocimiento de las actuaciones sociales de cada uno de los sujetos (Hinde, 1976) tales como: las funciones o metas de las interacciones es decir el establecimiento de diferentes interacciones que tiene un fin u objetivo en su actuación; otra de las dimensiones es la diversidad de las interacciones y la estructura de los diferentes tipos de las mismas, por lo que existen diferentes parámetros de estas interacciones que resultan críticas para la comprensión de las relaciones. La reciprocidad está presente en las interacciones de forma que es un componente que influye en los demás y cada uno de los otros en el primero, por ello es que el comportamiento se modifica en función a los contextos sociales donde se presenten las interacciones.

Las interacciones a su vez, finalizan en relaciones que delimitan la forma en cómo se relacionan cada uno de los sujetos⁸, para analizar dicha situación Lewis (1987) piensa que el origen en las relaciones es una transformación de los actos sociales, su modelo transformacional sugiere que las interacciones generan estructuras cognitivas, las cuales dan lugar a las relaciones, por lo que percibe como relación a un conjunto de interacciones organizadas, pautadas, en las que se establecen vínculos duraderos entre pares, como por ejemplo ocurre en una relación de apego o amistad. Por lo que la interacción es la encargada de determinar los contactos interpersonales en los que los sujetos pueden o no establecer vínculos organizados entre ellos, y su contacto puede suponer menos implicación emocional. En edades preescolares se gesta lo que llama Lewis relación cognitiva de adaptación (1987), tal como se ha mencionado anteriormente

⁸ Para saber más sobre la creación de las relaciones interpersonales, puede consultarse el libro de Rygaard (2008), *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos de apego*. Barcelona: Gedisa.

los niños y las niñas al venir al mundo están sobrecargados de simbologías y estar ocupados por interacciones asimétricas⁹ con otras personas; la actuación de los niños y las niñas en su consecuente crecimiento natural serán reguladas por las pautas de los adultos donde se desarrollan.

Autores que hablan acerca de la tendencia cognitivo-social argumentan que las interacciones tempranas son material por el cual el niño elabora estructuras cognitivas, por lo tanto, se puede estimar que de las interacciones derivan en relaciones interpersonales por la mediación de estructuras cognitivas. Por ello el proceso transformacional que expone Lewis (1987) manifiesta que es necesario disponer de suficientes conocimientos cognitivos sobre el “sí mismo” para que la transformación pueda realizarse. En la educación preescolar estas situaciones están latentes en cada uno de los grados donde se encuentren los alumnos, ya que el separar el “yo” y “los otros” es una construcción infantil procedente de las primeras interacciones con las personas (entre pares y entre docentes) y las cosas (recursos didácticos o materiales didácticos). El primer núcleo social permite desarrollar la construcción infantil a partir de comportamientos cognitivos y afectivos que se generan, por lo que el niño llega a tener conciencia de sí mismo (Pavez, 2012). La formación del “yo” y de “los otros” es una construcción infantil y puede transformarse en un mediador socio-cognitivo¹⁰, que permita el acceso a relaciones más profundas que den lugar a las relaciones como el apego, o a los comportamientos sociales como la empatía o la capacidad de compartir (acciones pro-sociales).

⁹ Término acuñado por Lewis (1987) dentro de este proceso de transformación donde la asimetría es reconocida cuando un adulto toma iniciativas y provoca la interacción, mientras que el niño sólo mantiene escasas iniciativas.

¹⁰ Dicho mediador tiene como nombre la escuela, que funge como un espacio donde se derivan un sin fin de interacciones interpersonales que gestan las relaciones de apego entre compañeros y entre las docentes frente a grupo.

Dicho mediador socio-cognitivo es la escuela, dado que es un espacio donde se producen procesos interactivos, los cuales son responsables de la socialización de los sujetos. La interacción y las relaciones derivadas de este proceso vinculan a los agentes socializadores y a los individuos, por lo que resultan ser mediadores de los procesos cognitivos, afectivos y conductuales (López, 1990). Los procesos de socialización afectivos son aquellos orientados hacia la formación y el mantenimiento de los vínculos afectivos y sociales entre las personas; los procesos cognitivos dan lugar a la interiorización y conocimiento del propio “yo” del sujeto implicado, así como la relación “yo y los otros” que es necesaria para la construcción de relaciones. De esta forma los niños y las niñas se relacionan con sí mismo, con el papel de las cosas, de los roles de las personas, así como de la interiorización de valores, costumbres y normas (Bourdieu & Claude, s.f.).

Por otra parte, los procesos conductuales son aquellos que favorecen la adquisición de determinados hábitos sociales, en el caso de las interacciones interpersonales permite disponer de estrategias comportamentales para mantener conversaciones, introducirse con nuevos amigos, la resolución de conflictos, etc. Por lo que todas aquellas habilidades sociales se aprenden en la convivencia diaria con los agentes socializadores (papá, mamá, hermanos mayores, docentes, etc.), pero a su vez estas pueden modificarse o enseñar mediante la intervención (Díaz, 1986), lo cual facilita la convivencia social y la utilización de conductas socialmente deseables, así como el rechazo de las indeseables.

Dentro de la socialización se encuentran presentes las características individuales de los niños y las niñas que están inmersos en dicho proceso, entre estas características se destacan las necesidades del individuo y las diferencias individuales de cada niña y niño. Tal como se ha analizado durante el trayecto formativo de la Licenciatura en Educación preescolar, la necesidad

se centra en la dependencia hacia adultos que orientan la enseñanza de los niños, de tal forma que esta necesidad arroja cierto placer y gratificación hacia las mismas, mientras que la falta de satisfacción crea malestar y puede ocasionar (si se mantiene en el tiempo) trastornos físicos y psicológicos, tales como la agresión y violencia (Clemente & Hernández, 1996). De acuerdo con ciertos etnólogos, se pueden diferenciar dos tipos de necesidades básicas: la primera de ellas parte de las necesidades de la propia especie del ser humano, tales como el hambre, el vestido, contar con un hogar, etc., y por lo tanto son comunes para los individuos, estas son desarrolladas por la adaptación al entorno y a la supervivencia (Eisemberg y Mussen, 1989). Las segundas necesidades son aprendidas y desarrolladas por las interacciones del sujeto con individuos de su entorno, en una cultura dada y en grupo social determinado, por ejemplo, cuando los niños y las niñas están dentro del contexto escolar y escuchan el timbre de la escuela en determinadas horas y comprenden los significados que este sonido quiere decir: es hora de recreo, es hora de entrar, es hora de salir.

Contexto familiar: reproductores o inhibidores de la violencia y agresividad en los niños

El proceso de socialización es un constructo propiamente de la sociedad en la que hace necesario contemplar las interacciones como punto de partida para la formación de relaciones interpersonales que definen aspectos tanto cognitivos, afectivos y sobre todo conductuales. La idea misma de satisfacer las necesidades de los sujetos subyace la idea de concebir acciones que le permitan tener o no dicha satisfacción en determinadas situaciones sociales. De esta forma las relaciones interpersonales dan paso significativo a reconocerse como sujetos dentro de un marco normativo social común donde cada una de las actividades que se gestan de forma directa e indirecta conlleva a obtener algo de la sociedad donde está inmerso el sujeto.

En consecuencia las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en el proceso de socialización se entienden como relaciones hegemónicas (Olivo, 2013), ya que estas están puestas en marcha por un conjunto de personas insertas en una estructura social predeterminada que lo que consecuentemente realiza es la fiel reproducción de dicho sistema social, por medio de acciones simbólicas tales como lo objetivo y lo subjetivo que son tomados como la forma de operar de los sujetos en determinadas situaciones contextuales, un ejemplo claro de ello es el manejo del diálogo o no en situaciones de conflicto.

Las relaciones interpersonales no pueden sólo ser vistas como aspectos objetivos (determinadas variantes que se pueden observar constantemente), sino deben de considerar la parte subjetiva a la par, dado que estos aspectos puestos en práctica incentivan a definir una postura que cristaliza un discurso y un modo de ser en específico. De esta forma la socialización de los niños y las niñas es un proceso por el cual el significante particular adquiere un carácter universal hegemónico de manera que, en torno al mismo, se estructuran y se concentran las relaciones de poder (Althusser, 2008), dicho carácter universal tiene su relevancia social en determinados contextos sociales, uno de ellos es la educación preescolar (la escuela).

El modo de ser de ciertos alumnos conlleva a las docentes titulares, adjudicarle un sin fin de características que diferencian las distintas personalidades que se desarrollan dentro del espacio educativo de tal forma que el mejoramiento del procesos de enseñanza y aprendizaje que se pretende llevar a cabo dentro de las instancias educativas corresponden a aspectos formales y un tanto tradicionales que no permiten el conocimiento del problema que se gesta en las relaciones interpersonales de los alumnos, de tal forma que el incremento de estas relaciones interpersonales y el fortalecimiento de las mismas, en muchas ocasiones regresan a ser

únicamente interacciones entre pares que no permiten el desarrollo de las dimensiones previamente mencionadas para alcanzar las nociones pro-sociales en los niños y las niñas.

Olivo (2013), hace manifiesta la idea de la socialización que se lleva a cabo desde que el niño ha de ser concebido debido a que la constante dinámica que se marca en las estructuras sociales que ya están previamente establecidas, ofrecen una relación hegemónica que está dada por situación/posición en la que cada uno de los individuos están inmersos en ciertas microsociedades. De tal forma que, el modo de ser (que involucra los aspectos objetivos y subjetivos del sujeto) está sobredeterminado¹¹ por los padres de familia principalmente dado que son el primer núcleo social donde los niños y las niñas por medio de representaciones miméticas¹² adquieren conocimiento acerca de cómo actuar en diferentes situaciones que se han presentado en el ámbito familiar.

En consecuencia, la acción pro-social es entendida por la comunidad de padres de familia de la Colonia Chamizal como acciones naturalizadas y normales que están socialmente permitidas donde viven y se desarrollan por lo cual es común hacer referencia o sinónimo a acciones como: “me pega – me pega porque me quiere”, “me grita- me grita porque a veces no entiendo, o así entiendo mejor”, “lo ignoro porque es un niño y no entiende a veces razones” (aseveraciones obtenidas por medio de las entrevistas con padres de familia y los alumnos) El apoyo, la colaboración, la cooperación, la tolerancia, la responsabilidad, el amor, etc., son constructos sociales dependientes de la zona geográfica, contextual y social donde se desarrollen los niños y las niñas; ya que es común hacer complicidad en acciones violentas o agresivas que se gestan dentro de las familias que comprenden dichos sectores populares (Olivo, 2013).

¹¹ Concepto retomado por Olivo (2013) al hablar del carácter universal gestado en los diferentes contextos sociales por las cuales el sujeto es parte importante de ellos

¹² Entendidas como la imitación de actuaciones sociales que los niños y las niñas observan de los diferentes contextos donde se desenvuelve.

El apego que se genera en dichas relaciones interpersonales tiene un significado cultural perteneciente a la zona misma, de tal forma que las actuaciones sociales que los niños y las niñas que llevan a cabo dentro del aula son vistas de esta forma (agresiva y violenta) dado que, en casa o en otros contextos sociales donde se desarrollan las estrategias de comportamiento que se han reproducido en los niños y las niñas, han sido arma para la sobrevivencia en determinadas situaciones y/o medio de solución que se presentan en las situaciones sociales que enfrentan dichos sectores populares, tales como la inestabilidad económica (Olivo, 2013).

Como se puede observar, la familia cumple un papel directo y coordinador de importantes factores que influyen en el desarrollo social del niño, es en la familia donde por primera vez se internalizan las normas básicas de comportamientos interpersonales. De forma social la familia es el grupo de referencia para el niño y la niña dentro de la sociedad; en este sentido, la familia puede actuar como filtro de creencias y normas; así como núcleo comparativo para construir otras realidades sociales. Belsky (1981) propone un modelo gráfico donde resalta la influencia recíproca de los miembros de la familia (Véase en Anexo 18: Modelo de Belsky 1981). Tal como se observa una familia es más que la suma de todas sus partes; el comportamiento de los padres afecta a los niños y las niñas los que, a su vez, con su propio comportamiento, modifican el de sus padres y a la relación marital entre ellos.

A partir de las premisas básicas derivadas de las teorías ecológicas y del ciclo vital, se analizan las familias bajo el concepto de constelaciones familiares (Clemente & Hernández, 1996), donde se contempla a la familia como un sistema de efectos recíprocos entre sus miembros, donde mantienen cada uno de ellos su propio desarrollo individual, sus diferencias de edad, el rol social que están ejerciendo y las características cognitivas. Sin embargo, dentro de este proceso recíproco se gesta un vínculo afectivo que puede ser entendido como una relación

de apego (Ryggard, 2008), este se contrae por parte de los niños y las niñas con aquellas personas que le cuidan, le protegen, dan seguridad e interactúan con él de forma privilegiada.

El apego en consecuencia, por la carga emotiva y afectiva que implica determina la relación emocional estrecha que se establece entre dos personas, que se caracteriza por el afecto mutuo y el deseo de mantener proximidad; de tal manera que los constructos sociales de comportamientos y de formas de ser en diferentes situaciones contextuales traen consigo el apego marcado por la familia; lo que se puede traducir en la realización de los niños y las niñas (Olivo, 2013), que es cuando al niño se le da la satisfacción, se le consiente, incentiva, aprueba, reconoce a que sea de una manera determinada o de otra, se le educa; se le dota de una serie de estrategias de comportamiento para ser de una forma específica y que gesta de algunas acciones que los mismos padres de familia tienden a hacer en situaciones que no son observadas como situaciones de aprendizaje para los mismos adultos.

Estilos de educación familiar

La familia y los adultos que están inmersos en ella actúan como agentes socializadores de los niños y las niñas; estos emisores de valores sociales y morales con el paso del tiempo, no sólo cubren las necesidades básicas del niño para que se produzca su desarrollo biológico, sino que lo nutren de multitud de interacciones que le permiten el crecimiento a nivel psicológico del infante (Jaramillo, 2007). El apego que se gesta en la familia es sinónimo de seguridad para los niños y las niñas de tal forma que los valores y afectos que se le transmiten son necesarios para la seguridad y la estabilidad emocional del niño y la niña. El acompañamiento que ejercen los padres de familia a lo largo de la educación de los niños es aplicado por niveles de control disciplinar para direccionar las conductas del infante (Molpeceres & Musitu, 1994). Las

interacciones y las relaciones que se generan dentro del seno familiar permiten a los alumnos adquirir una serie de aspectos del comportamiento que definen la forma en cómo han sido educados dentro de casa y, que definen su actuación con sus demás pares o con la docente. Por ello el encontrar cierta incongruencia¹³ en las entrevistas realizadas no es cuestión de tabú o de ocultar algún rito¹⁴ que se lleva a cabo en casa, sino es una exposición de motivos correctos donde los padres argumentan la forma en cómo educan a sus hijos: “de la mejor manera posible”.

Estos agentes socializadores, enfrentan una serie de funciones parentales que son de suma importancia para la formación de la personalidad de los alumnos, dichas funciones se pueden analizar bajo dos componentes: la identificación afectiva y el control comportamental (Baumrind, 1971). Estas dos dimensiones son estructuradoras de la interacción familiar, de tal modo que el niño o la niña comprende e interpreta, con base a ellas, cómo funcionan las relaciones del mundo social (Véase en Anexo 19: Modelo de Baumrind 1971). La primera dimensión es el afecto parental se entiende como relaciones afectivas de los padres manifiestan a sus hijos, las cuales el niño y la niña percibe que es querido y se siente aceptado como persona dentro del núcleo familiar; dentro de esta dimensión se pueden encontrar el rechazo y la aceptación. La primera de ellas atribuye a todas aquellas acciones y expresiones físicas o verbales de agresividad, hostilidad o indiferencia (Molpeceres & Musitu, 1994). La segunda de ellas corresponde a las acciones y expresiones de cariño, afecto, la expresión de sentimientos positivos hacia la conducta que ejercen los niños y las niñas. Dentro de esta dimensión se

¹³ Concepto que recae en la objetividad de la investigación aquí expuesta, dado que las acciones agresivas y violentas como parte de la educación que llevan cabo los alumnos son factores externos que explicitan la forma en cómo se comportan dentro del salón de clases y que se alguna forma, dentro de este contexto social no se observa como algo “correcto” dentro de la concepción que se tiene de infante.

¹⁴ Olivo (2013) menciona que este rito hace referencia a todas aquellas reglas y procedimientos que son sagrados en determinados contextos sociales. Dichos ritos están dotados de símbolos culturales y sociales, que les permiten a los miembros del mismo aprender a reproducir y reconstruir la experiencia vivida por medio de lo cognitivo, emocional e intuitivo.

encuentra una característica que está presente en la comunidad de padres de familia de la Colonia Chamizal; la sobreprotección y el distanciamiento (Olivo, 2013), que cualquiera de estas dos características manifiesta un modo de ser diferente pero que incide en la formación de los alumnos y que en cierto grado de poner atención tiende a ser factores importantes en la educación de los mismos.

Por otro lado, la dimensión del control parental es la vía para educar¹⁵ a los niños y las niñas y es, en consecuencia, factor importante para lograr la socialización de los niños y constituye la interacción entre las conductas de los niños y los valores deseados por los mismos padres. Esto tiene una influencia en el proceso socializador del niño y la niña, por lo que se mantiene presente la toma de decisiones que comprende toda aquella o no participación de los padres de familia en función a las actuaciones infantiles de sus hijos (Baumrind, 1971). Dentro de esta dimensión se encuentran las prácticas y/o estrategias disciplinares que comprenden las formas encaminadas a la consecuencia, al mantenimiento de determinadas conductas infantiles y la eliminación de otras. De esta forma se entiende la manera en cómo los alumnos se desarrollan dentro del aula escolar, la forma en cómo dialogan entre pares, el grado de intensidad de sus participaciones dentro de las actividades, la forma en cómo se sorprende o no determinadas situaciones que se presentan a lo largo de las actividades que se llevan cabo durante la jornada educativa.

Por lo que las acciones que se llevan cabo dentro de la interacción alumno-alumno y alumno- docente residen en la forma en cómo estos fueron instruidos a modo de ser de los adultos que tiene a cargo la tutela de estos infantes. Al respecto Winnicott (a mediados del siglo

¹⁵ Así el control parental se refiere al tipo de grado de intensidad en el intento de los padres por influir en la conducta de sus hijos (Musitu & García, 1988).

XX) expone que “la mejor manera de conocer a un niño es conociendo primero a los adultos” (Olivo, 2013, p. 130).

Dicho autor, ofrece esta frase dado que expone una teoría de la personalidad¹⁶ que refiere a un estado de bienestar constituido por una serie de signos y símbolos culturales y sociales que son clave fundamental del modo de ser de los sujetos porque al pertenecer a un determinado grupo social ofrece una pauta al mismo sujeto de su accionar en diferentes contextos sociales; se ejercen una serie de prácticas tanto objetivas como subjetivas que dan paso a la actuación individual, a la forma de ser de los individuos frente a situaciones que le son ajenas al mismo. Dicha situación que expone Winnicott establece una relación latente con lo que Clemente & Hernández (1996) ofrecen al hablar de los estilos de educación familiar, por medio del modelo de Baurmind (1971) este expone una serie de investigaciones cualitativas que generan un análisis del modo de ser de los padres de familia en acciones cotidianas con sus hijos o hijas de edades tempranas.

La investigación que se realizó ofrece un panorama general de las acciones que fueron percibidas en las interacciones entre padres de familia y los alumnos; por lo que se ofrece una tipología de estas acciones para comprender las actuaciones que los alumnos llevan a cabo en el aula de clases, dicha tipología manifiesta tres formas de mando y/o estilos de los adultos hacia los niños en la forma de educarlos.

La primera forma de ser lo denomina como “padres que mantienen una disciplina autoritaria” (Baurmind, 1971) que estos son caracterizados por ser padres que escasamente

¹⁶ Término que considera los aspectos ontológicos de los sujetos, es decir, la forma en cómo las figuras sociales que están a cargo de los cuidados de los niños y las niñas establecen una relación (tal como se ha mencionado “el apego”) Dicha relación está impregnada por un determinado modo de ser con sus respectivos sentimientos, emociones, temores y perspectivas (Olivo, 2013)

consideran las peticiones de sus hijos o las demandas que ellos exponen, de tal forma que sus actuaciones son una combinación de acciones firmes, con altos niveles de control hacia sus hijos e hijas y con poco afecto hacia los mismos. Esta tipología expresa un control autoritario a través de conductas de coerción verbal, física y privaciones, por lo que existe una poca o nula comunicación efectiva entre padres e hijos. La concepción que tienen los adultos acerca de los niños deja entrever que no son tomados en cuenta para la toma de decisión entonces, queda de lado en la formación de este mismo sujeto dado que sus participaciones u opiniones respecto ciertos aspectos de su misma cotidianeidad no son tomados en cuenta por parte de los adultos, de tal manera que en las actividades que se desarrollan dentro del salón de clases tales como la resolución de conflicto por parte de los alumnos es una fiel reproducción de las acciones emitidas por el mundo de los adultos al que están inmersos justificando así las tendencias agresivas y violentas que se manifiestan dentro del salón de clase (Enesco, s.f.).

Por otro lado, Baumrind (1971), ofrece otra tipología la que denomina como “disciplina autoritativa” que se caracteriza por tener un cierto grupo de padres de familia que se preocupa y responde a las demandas de sus hijos e hijas por lo que muestran atención e interés por los mismos. La forma en educar a los infantes tiene tintes de afecto, responsabilidad, apoyo sin dejar de lado el control hacia estos, pero de una forma recíproca, es decir, en este tipo de relaciones interpersonales existe una comunicación efectiva entre estos dos sujetos que permiten un cambio positivo considerable en la formación del alumno tales como, la autonomía del niño/niña ya que su opinión también cuenta para tomar una decisión final, por lo que existe una comunicación bidireccional (Jaramillo, 2007).

Aunado a ello, la tipología donde los alumnos están inmiscuidos en “una disciplina permisiva o indiferente” se caracteriza por ejercer un control hacia los niños/niñas escaso hacia

las acciones que estos ejercen. Este tipo de comunidades tiene como común denominador: el contar con poco tiempo para la educación de los niños y las niñas, por lo que la crianza de ellos está destinada hacia personas que son miembros de la familia pero que no tienen la acción social de figura paterna o materna ante los niños/niñas. En función a ello, cuando existe la presencia de los padres biológicos en la formación o en situaciones cotidianas del niño/niña sus acciones le son aceptadas por los mismos debido a que el escaso control se combina con nulas demandas madurativas de los padres hacia los niños, debido a la escasa dedicación hacia esta labor (Baurmin, 1971).

Estas formas de ser determinan la forma en cómo los alumnos se desarrollan en contextos secundarios de socialización, por lo que tal como menciona Olivo (2013) los padres de familia son socializadores inmediatos y principales mediadores de las vulnerabilidades¹⁷ de los niños y las niñas, por lo que representan piezas claves en la forma en cómo los mismos se educan de forma directa o indirecta irán a fracasar o a tener éxito al momento de enfrentar una vulnerabilidad, que en esta investigación reside en la agresividad y violencia a la que son presentes en cada uno de los contextos sociales a los que pertenecen.

¹⁷ Olivo (2013), acuñe el término como un daño hacia los niños y las niñas, una forma de “matar” a los mismos por parte de las relaciones hegemónicas que ejercen los padres de familia hacia los alumnos y que con el paso del tiempo generan patologías sociales crecientes y que caracterizan a la comunidad donde están inmersos.

II.I. II. Agresividad y Violencia, común denominador del contexto social

Por la posición geográfica donde se encuentran los niños y las niñas del jardín de niños “Miguel Alemán”, alberga a los sectores populares de la ciudad de México que se caracterizan por ser ambientes de violencia, mayor aislamiento social donde viven los niños y que los expone a una vulnerabilidad educacional específicamente intensa por su incapacidad de apropiarse de símbolos (Olivo, 2013). En relación a ello, se tiene una concepción un tanto universal acerca de los niños y las niñas tal como lo menciona Agamben (2003) “es aquel a quien cualquiera puede matar sin cometer homicidio” (p. 93) dado que, existe principalmente en estos sectores populares un abuso de poder sobre los niños y las niñas, de tal forma que existe una idea del adulto acerca de cómo y hacia dónde conduce la educación de los niños y las niñas.

En el marco del abuso es muy difícil que la situación transite hacia una relación humana entre iguales, pero dicha transición resulta indispensable para el cultivo de todo sentido común y de civilidad (Althusser, 2008). Por el contrario, y tal como se mencionaba en párrafos anteriores, lo que no deriva en relaciones humanas dentro de las interacciones que se llevan a cabo dentro de la familia, difícilmente transmitirá acciones pro-sociales que puedan crear un sujeto democrático y ético. La socialización dentro de la comunidad de la Colonia Chamizal que se impone es violenta, aunque imperceptible; de esta forma el deseo de ayudar es sustituido por varios tipos de satisfacción que representan significantes sociales de mayor intensidad y de mayor relevancia (Olivo, 2012).

La forma de vida que se expone en estas situaciones arroja altos índices de agresividad y de violencia, que en la gran mayoría de las ocasiones no se transmiten dichas acciones de forma directa debido al sentimiento de apego que se gesta en las relaciones familiares, es decir las del

trasfondo de dichas posturas está presente en las actuaciones sociales de los alumnos por pertenecer a cierto tipo de educación donde encuentra el cariño de sus padres, por lo que tal como expresa Honneth (2011) la relación entre padres e hijos puede devenir en patologías y ello constituye un fenómeno social. El análisis de las relaciones de poder en con las emociones involucradas tal como lo menciona Turner (2007) permite reconocer la forma en cómo se gestan ciertas formas y modos de vida desde edades tempranas, que son naturalizadas para su posterior aplicación en ciertos contextos sociales de interacción forzosa.

Por ello “en actuales tiempos de organización donde impera el caos y la incertidumbre causados por el hombre que en gran medida no puede controlar, la seguridad ontológica se ve amenazada, situación que conduce al hombre a ejecutar de una manera impulsiva e inconsciente” (Giddens, 1997, p. 57). Dicho autor al respecto manifiesta que los seres humanos tienden a ser naturalizados y normalizados bajo las reglas y normas que se imponen de forma macro y micro en determinadas sociedades es decir, de forma inconsciente se aceptan las situaciones ajenas que imperan en lo macro (situaciones económicas, sociales, de cambio, inestabilidades, etc.) por lo que son parte del ser y andar cotidiano de los sujetos, aunado a ello “la seguridad ontológica¹⁸ que se ve amenazada” atribuye a que se tomen acciones que son parte de una “rutinización”. Los seres humanos tienen cierta compulsión¹⁹ hacia las rutinas, por lo que se hace parte de cotidiano de los sujetos la ejecución de actividades repetidas, y estas no refieren a cualquier tipo de actividades sino, son aquellas que son capaces de brindar una seguridad ontológica; por lo que explica de alguna forma la violencia que se gesta en dicha comunidad, su modo de vida tiene un marco de subjetividades y de objetividades que bien o mal han garantizado la permanencia

¹⁸ Aspectos relacionados con el mundo interior de cada uno de los sujetos tales como: emociones, sentimientos, temores, esperanzas, modos de ser, perspectivas de vida, etc. Comprenden a todos aquellos elementos subjetivos que comprenden parte considerable de la personalidad de las personas.

¹⁹ “Connotación negativa que conlleva un juicio condenatorio a una patología que concierne a todos” (Olivo, 2013, p. 160).

dentro de un grupo social, y la consecución de ciertos objetos necesarios para los mismos sujetos por lo que la forma en relacionarse con los demás mediante la agresividad y la violencia es naturalizado y aceptado como parte de la cotidianeidad a la que están inmersos.

Al respecto de ello Olivo (2013) ofrece una investigación sociológica enfocada al problema que este tipo de comunidades presentan como común denominador: la vulnerabilidad; situación que gesta lo que en esta investigación se perfila como violencia y agresividad causada por un daño sistemático y patológico proveniente de la socialización primaria. En función a ello, la familia representa un escenario donde es posible que exista mayor daño porque se desarrolla una violencia oculta o indirecta que no es fácil para los sujetos que están inmersos en ella darse cuenta de las actuaciones sociales de las que son presentes: "...el mayor número de daños parece situarse hoy en las nuevas y viejas conflictividades familiares" (Funes, 2008, p.19).

Las relaciones interpersonales que se establecen dentro de este primer núcleo social es un fenómeno sistémico e insensato porque se pueden dar situaciones como "ganar un pleito a otro" en función a una situación de pareja, "cuando un hermano busca vengarse de otro", situación que se suscita cuando no existe un mediador que este en la formación y educación de los mismos debido a las ocupaciones que los padres de familia en el día y pueden o no, quedar a cargo de miembros pertenecientes a la familia por la estancia temporal dentro de un hogar; o "las figuras familiares que resguardan el cuidado de los infantes están en constante pelea", caracterizándose lo que Olivo (2013) manifiesta como familias en desintegración dado que comprenden actitudes agresivas entre miembros de la misma ofreciendo una tendencia a ser destructivo hacia la propia persona o hacia los demás.

Definición de Agresividad en la dinámica social de los individuos

Bajo estos referentes, se entiende a la agresividad como una acción social aprendida por estímulos, refuerzos y control cognitivo que, continuamente desencadenan tendencias violentas que atentan la integridad de terceras personas (Velasco, 2011). Existe un análisis de modelos teóricos que propone Ortega (1994) donde intenta explicar el comportamiento agresivo, de tal modo que existen las posturas etológicas que observan a la agresividad, como una característica presente en todos los animales y por tanto también en los seres humanos, como una respuesta innata y adaptativa al medio, genéticamente determinada. El psicoanálisis por su parte, considera que la agresividad es un instinto básico, constitutiva del ser, que se asienta en el inconsciente, pudiendo expresarse tanto hacia la propia persona como hacia los demás. El conductismo social, por su parte, explica que la agresividad se aprende y mantiene gracias al aprendizaje vicario y el modelaje, dichos modelos agresivos, nos enseñan a utilizar la agresividad como un medio para conseguir lo que queremos.

Por tanto, la agresividad hace referencia a una respuesta de cualquier ser vivo ante un estímulo que afecte la integridad del mismo, por lo tanto, aún no se considera como una conducta aprendida dado que esta puede ser detectada desde una escala animal, de forma que puede ser una acción de respuesta adaptativa para defender alguna situación del ser vivo. Por otro lado, se considera en muchas ocasiones sinónimo de violencia y no es así. La violencia por su parte, refiere a todas aquellas acciones que tiene una intencionalidad de dañar a alguien de forma física, moral o psicológica (Mendoza, 2012); de tal manera que cualquier conducta agresiva se marca como una tendencia que se aprende y que de alguna manera se hace parte de las personas en su actuar cotidiano.

Las diferentes teorías de la agresión, exponen la idea que esta va evolucionando con el tiempo y en función a las influencias sociales de cada uno de los sujetos. Por ello, dentro de esta investigación se considera que todos estos aspectos teóricos dan como resultado la teoría social de la agresión porque las concepciones previamente analizadas distinguen el aspecto de los estímulos externos (de instinto o de respuesta), por lo que el refuerzo que lo social impone mantiene el aprendizaje de tendencias agresivas que poco a poco se hacen presentes en el actuar cotidiano de los seres humanos y, el control cognitivo por su parte expone la forma en cómo regular las acciones de agresividad ante determinadas situaciones (Cátedra de Psicopatología Evolutiva, s.f.).

Por lo que el papel de la imitación dentro del análisis de la agresividad, adquiere mayor importancia dado que es por medio de este que las conductas son aprendidas y después aplicadas en situaciones alternas a los contextos inmediatos; por lo que en la mayoría de los casos los niños y las niñas ya no hacen lo que los adultos quieren que hagan, sino lo que les ven hacer. En función a dicha teoría social de la agresión, este modelo imitativo se entiende que existe una identificación con el agresor, de tal forma que la persona que es víctima de la agresión pasa a ser parte de ella al adoptar atributos de un modelo amenazante agresivo (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Explicando así la forma en cómo actúan los niños y las niñas en el aula educativa, de tal forma que se desarrolla la tendencia hacia ser violento dentro de las actuaciones sociales que se llevan cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje situación que se explica de forma detallada en el siguiente apartado.

Violencia, fenómeno sistémico que deriva de la agresividad

Si entendemos al ser humano como un ser que reacciona subjetiva y diferenciadamente al medio con y desde emociones básicas, como la alegría, la tristeza, el amor, el miedo y la rabia, la violencia se puede entender como la reacción a una de estas emociones. Por lo tanto, un acto de violencia expresa una carencia de recursos sociales de la persona violenta, una dificultad para interactuar con otros haciendo valer sus puntos de vista y necesidades.

La Organización Mundial de la Salud (1996) define a la violencia como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Uno de los aspectos más complejos de la definición que presenta la OMS es el de la intencionalidad (p. 5).

A este respecto, cabe destacar dos puntos importantes; primero, aunque la violencia se distingue de los hechos no intencionales que ocasionan lesiones, la presencia de la intención de usar la fuerza no significa necesariamente que haya habido la intención de causar daño (OMS, 1996). Por lo que puede haber una considerable confusión entre la intención del comportamiento y las consecuencias intentadas, una persona puede cometer intencionalmente un acto que, a juzgar por normas objetivas de la sociedad en donde se encuentre, se considera peligroso y con toda probabilidad causará efectos adversos sobre

la salud, pero puede suceder que el sujeto de dicha violencia no los perciba como tales; exponiendo lo que en párrafos anteriores se mencionaba, dicha persona configura de forma cognitiva este tipo de medio (la violencia) como parte de satisfacer sus necesidades de garantizar la seguridad ontológica de él o ella es decir, recrea ciertas estrategias de comportamiento que lo distinguen y que le ayudan para enfrentar las adversidad o las “vulnerabilidades” que perciba en el medio donde está inmerso. En consecuencia, existe una complejidad al hablar de intencionalidad dado que esta va a estar puesta en tela de juicio dependiendo de la cultura donde provenga la persona que realiza dicho acto violento.

El segundo punto relacionado con la intencionalidad radica en la distinción entre la intención de lesionar y la intención de “usar la violencia”. La violencia, según Walters y Parker (1964), está determinada por la cultura, algunas personas tienen la intención de dañar a otros, pero, por sus antecedentes culturales y sus creencias, no consideran que sus actos sean violentos; situación que se observa de forma considerable en la comunidad de la Colonia Chamizal. No obstante, la Organización Mundial de la Salud define la violencia teniendo en cuenta su relación con la salud o el bienestar de las personas, de esta forma ciertos comportamientos (cómo usar los golpes como medio para educar a los niños y las niñas) pueden ser considerados por algunas personas como prácticas culturales admisibles, pero se consideran actos de violencia con efectos importantes para la salud de la persona.

En 1996, la Asamblea Mundial de la Salud, declara que la violencia es un importante problema de salud pública en todo el mundo y por lo que pide a la Organización Mundial de la Salud que elabore una tipología de la violencia para caracterizar los diferentes tipos de violencia y los vínculos entre ellos. Existen diferentes tipos de concebir la violencia, en consecuencia, la

tipología que la OMS presenta comprende de forma general las situaciones que se gestan tanto agresivas como violentas de forma general, para atender en cada sector social donde se presenta las acciones necesarias para prevenir la violencia.

El primer tipo que se expone es la violencia autoinfligida, que comprende el comportamiento suicida y las autolesiones. Enseguida se encuentra la violencia interpersonal que se divide en dos subcategorías: violencia familiar o de pareja. De forma general es la violencia que se produce sobre todo entre los miembros de la familia o de la pareja, y que, por lo general, aunque no siempre sucede en el hogar, se manifiestan formas de violencia como el maltrato de los menores. Y como tercer tipo de violencia existe la colectiva, se subdivide en violencia social, violencia política y violencia económica. A diferencia de las otras dos categorías generales, las subcategorías de la violencia colectiva indican los posibles motivos de la violencia cometida por grupos más grandes de individuos o por el Estado²⁰.

Tal como se ha analizado, la agresión vista desde diferentes perspectivas y teorías es una forma de responder ante estímulos externos que significativamente se aprenden y forman parte del constructo de “yo”; a respecto de ello Giddens (1997) explica esta situación como parte de ofrecer a los sujetos una “seguridad ontológica” que da paso considerable a ejercer acciones y actividades propias de la comunidad social donde se desarrolla el niño o la niña. Con el paso del tiempo, la rutinización²¹ se vuelve parte de ser social que comprende el “yo” y al “otro”, por lo que se crea de forma subjetiva la tendencia violenta desde edades tempranas. la intencionalidad

²⁰ Por lo que se explica las relaciones hegemónicas que se gestan en lo micro de las sociedades, dado que el pertenecer a un determinado colectivo social comprende una serie de normas y de reglas que son propias de la comunidad donde pertenece

²¹ Término explicado gracias a la teoría de la agresión social, que es por medio de la repetición de acciones y la observación de las mismas de forma externas que configuran el ser social del mismo sujeto en cuestión, ofrece un parámetro cultural necesario para la interacción y la posterior relación interpersonal entre sujetos ajenos a su constructo social y cultural inmediato (la familia)

en el contexto de violencia entonces es, una forma de conseguir lo que, por carecer de habilidades sociales, se aplica una fuerza o cierto poder encima de una persona o un grupo de personas para obtener de forma directa o indirecta dicho beneficio personal.

Maltrato infantil, un tipo de violencia oculta

Entonces, la violencia que se ejerce en el núcleo familiar deriva al maltrato infantil que se gesta en la misma, el fenómeno sistémico que se recrea en la misma ocasiona que los niños y las niñas crezcan en la soledad y en la inestabilidad emocional (Olivo, 2013). En medio de este contexto de modo de ser colectivo o inmerso en esta ontología de relaciones, se encuentran los modos violentos de transmitirse mensajes con el cuerpo, más que a través del habla o del diálogo. Por lo que en la edad infantil (a través de los 5 años de vida) se crea la primera barrera a la comunicación y a la restauración del contacto íntimo con el ser (Guevara, 2011).

Todo enfoque integral del maltrato de menores debe tener en cuenta las diversas normas y expectativas del comportamiento de los padres en las distintas culturas del mundo. La cultura es el acervo común de creencias y comportamientos de una sociedad y sus ideas acerca de cómo deben conducirse las personas. Entre esas ideas están las que definen qué actos omitidos o cometidos podrían constituir maltrato y descuido (Ortega, 1998). En otras palabras, la cultura ayuda a definir los principios que por lo general se aceptan en relación con la crianza y el cuidado de los niños. Con respecto a ello en 1999, la Reunión de Consulta de la OMS sobre la Prevención del Maltrato de Menores redactó la siguiente definición: “El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la

salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder” (p. 99).

Algunas definiciones se concentran en los comportamientos o los actos de los adultos, mientras que otras consideran que existe maltrato cuando hay daño o amenaza de daño para el niño (OMS, 1999). La distinción entre el comportamiento y la repercusión o el daño puede ser confusa si la intención de los padres forma parte de la definición.

Algunos expertos consideran que han sufrido maltrato los niños que han resultado dañados involuntariamente por actos de uno o ambos padres, mientras que otros requieren que el daño al niño sea intencional para definir el acto como maltrato. De esta forma el Informe Mundial de la Salud y la Violencia (Organización Panamericana de la Salud, 2003), delimita una tipología del maltrato para su análisis correspondiente y la acentuación de prevenir la violencia que se desarrolla en el ámbito familiar; obteniendo el maltrato físico, emocional y el descuido. El primero lo define el Informe como el maltrato físico de un niño como los actos infligidos por un cuidador que causan un daño físico real o tienen el potencial de provocarlo²². Otro tipo de maltrato es el emocional, que se produce cuando un adulto no brinda las condiciones apropiadas y propicias e incluye actos que tienen efectos adversos sobre la salud emocional y el desarrollo del niño. El descuido, otro tipo de maltrato, se produce cuando uno de los padres no toma medidas para promover el desarrollo del niño en una o varias de las siguientes áreas: la salud, la educación, el desarrollo emocional, la nutrición, el amparo y las condiciones de vida seguras.

²² “El castigo corporal de los niños ‘en forma de golpes, puñetazos, patadas o vapuleo’ es algo social y jurídicamente aceptado en la mayoría de los países (...) El castigo corporal es peligroso para los niños; a corto plazo, cada año mata a miles de niños y daña e incapacita a muchos más. Gran cantidad de investigaciones han revelado que, a más largo plazo, es un factor importante en el desarrollo de comportamientos violentos y se asocia con otros problemas en la niñez y etapas posteriores de la vida” (OPS, 2003, p. 70).

Empatando un poco con el modelo de Baumrind (1971) que se ha expuesto anteriormente, la forma en cómo se conducen los padres de familia ante sus hijos e hijas determina la forma en cómo estos responden al ambiente, en consecuencia, los infantes son reproductores de esta forma y modo de relacionarse con los demás por lo que varias características de la personalidad y del comportamiento han estado vinculadas en muchos estudios con el maltrato y descuido de menores. En consecuencia, los padres con más probabilidades de maltratar físicamente a sus hijos suelen tener una baja autoestima, poco control de sus impulsos y problemas de salud mental, además de mostrar comportamientos antisociales (Klevens, Bayón & Sierra 2000). Muchas de esas características afectan negativamente a la crianza y se asocian con la ruptura de las relaciones sociales, la incapacidad de hacer frente al estrés y las dificultades para tener acceso a los sistemas de apoyo social (National Academy of Sciences Press, 1993).

Los padres que maltratan a sus hijos quizá no estén bien informados y tengan expectativas poco realistas acerca del desarrollo del niño (Enesco, s.f.). Las investigaciones han encontrado que estos padres responden con mayor irritación y fastidio ante los estados de ánimo y el comportamiento de sus hijos, que los apoyan menos, son poco cariñosos, no juegan con ellos, desatienden sus demandas, son más dominantes y hostiles (Larrain & Delgado, 1997). En los sujetos las tendencias violentas en sus relaciones sociales presentan poca capacidad de autocontrol, esto implica un alto nivel de impulsividad, poseen un bajo nivel de tolerancia a la frustración, por lo que presentan un escaso interés por las normas y una actitud irresponsable por lo tanto, la interacción de personas con carencias en habilidades sociales es más posible que incluya actos violentos (Bourcier, 2012). En función a ello la carencia en recursos sociales puede

darse desde la persona y sus aflicciones personales o puede estar presente en determinados ambientes que en conjunto recrean una forma de expresión violenta para satisfacer sus necesidades. De esta forma la escuela como segundo núcleo social favorece el desarrollo de relaciones interpersonales desde edades tempranas que simultáneamente, se incrementan a la par con el desarrollo cognitivo de los sujetos.

De esta manera un ambiente donde no existe la confianza necesaria, el fomento de valores democráticos y el desarrollo personal y social efectivo posiblemente sea un ambiente violento, donde este determinado más por las relaciones de poder, y sean ellas quienes determinen la forma en relacionarse con sus pares los agentes menos favorecidos por dicho poder; ya que cuando las personas se perciben con un poder inferior, tienden a tener mayor dificultad para hacerse respetar, aceptando más fácilmente que las pasen a llevar, actitud que favorece el poder del otro y el abuso, generándose de esta manera un círculo que mantiene el abuso (Bourdieu & Claude, s.f.).

Entonces ¿qué sucede con los infantes en un entorno secundario? Las dinámicas que fueron aprendidas como se ha revisado, estructuran la forma en cómo los alumnos generan estrategias de comportamiento significativas que emanan la cultura y lo social de donde lo adquirieron, por ende las situaciones que se gestan en el desarrollo de actividades lúdicas no tienen un fruto integral debido a que, al estar condicionados por este significado social, los alumnos tienden a satisfacer sus necesidades por medio de la violencia y la agresividad derivada del maltrato infantil que ocasionan los padres de familia. Aunado a ello, la reproducción fiel de este modo sistémico de ser, desencadena conductas antisociales dentro de la interacción alumno-alumno y alumno-docente lo que se traduce como la falta de una reciprocidad, comunicación y

correspondencia efectiva en las relaciones interpersonales que se desarrollan. Esto provoca que exista un resultado ante estas dinámicas sociales que están condicionadas por un modo de ser hegemónico que no da paso a las acciones pro-sociales. Y a una sociedad de redes compleja que se entiende como relaciones de poder que no son percibidas por los sujetos en intervención, sin embargo, son omnipresentes lo que permea rasgos de manera disimiles y con distintos grados de intensidad llámese violencia o agresividad (Olivo, 2013).

Violencia escolar, consecuencia del maltrato infantil

Las relaciones sociales que se establecen en el espacio educativo en consecuencia tienen estas características de agresión y violencia percibida de los entornos contextuales y sociales que caracterizan a la población de forma general. Ejercer un refuerzo en este aspecto dentro de la dinámica escolar, tiene su importancia significativa en que los alumnos son propicios de un tipo de agresividad y violencia dentro del salón de clases: el bullying. Las teorías de la agresión social definen a este fenómeno como una conducta que se centra en hacer daño o perjudicar a una persona (Mendoza, 2012). Se considera así dado que los constructos cognitivos, afectivos y sociales que se desarrollan durante la repetición de acciones (agresivas) como medio para garantizar la seguridad ontológica, ofrecen pautas características de violencia; la intencionalidad de estas conductas agresivas tienen la noción de causar un daño a terceras personas por lo que la violencia escolar es entendida como un tipo de agresión; una agresión socialmente aprendida con la finalidad de obtener algún beneficio personal que radique en el daño hacia terceros.

De esta forma, la violencia escolar se caracteriza por estar dirigida hacia cualquier miembro de la comunidad educativa o sus propiedades y por tener lugar en el contexto escolar o durante las actividades escolares o extraescolares (Velasco, 2011). Al respecto existen

investigaciones dirigidas a comprender el fenómeno que se suscita en las aulas, de modo que el bullying ahora aparece como una “tendencia” que se ha gestado en las últimas generaciones educativas y se hace cada vez más latente puesto que el contexto social donde se desarrollan experimenta situaciones particulares que hacen referencia fuerte de las acciones que se ejercen dentro de la dinámica escolar. Díaz, Martínez & Martín (2004) y el Defensor del Pueblo (2000) aportaron clasificaciones de los actos violentos que respondían a diversos criterios, tales como la frecuencia, la localización, la intensidad, la naturaleza, la dirección y la funcionalidad o motivación de los actos violentos.

En relación a ello existe una investigación realizada por Velasco (2011) que examina estas clasificaciones colocando como común denominador las aportaciones de estos autores. En relación a ello existe lo que dicho autor denomina violencia reactiva que está relacionada con una baja resistencia a la frustración. A este respecto, Díaz (2006) plantea que altos niveles de dificultad y frustración pueden generar violencia reactiva cuando no van acompañados de las capacidades necesarias para superar dichas dificultades; la falta de satisfacción de deseos o necesidades, ya sean estos básicos o no, lleva a desarrollar comportamientos violentos (Garaigordobil & Oñederra, 2010). En consecuencia, existe un desajuste emocional que se gesta por ser parte de la victimización y esta puede derivar en la búsqueda de una reputación antisocial que acabe por originar un comportamiento violento. Este tipo de violencia hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación percibida o real, por lo que suele relacionarse con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

Tal como se ha analizado con anterioridad, esta agresión va acompañada de una carencia de habilidades sociales para la resolución de conflictos (Hubbard, Smithmyer, Ramsden, Parker, Flanagan, Dearing & Relyea, 2002). El motivo principal de este tipo de violencia es dañar al otro individuo y se caracteriza por la carencia de funciones inhibitorias, por un autocontrol reducido, por la baja capacidad de planificación, por elevados niveles de impulsividad y por la hostilidad (Raine, Dodge, Loeber, Gatzke-Kopp, Lynam, Reynolds & Stouthamer-Loeber, 2006).

Por su parte la violencia instrumental consiste en actos intencionales, planificados y premeditados de violencia utilizados como medio para resolver conflictos, controlar el comportamiento de los demás o conseguir beneficios o recompensas (Velasco, 2011). Estos beneficios son valorados por los agresores por encima del daño que puedan ocasionar a las víctimas, lo que no supone por parte del agresor una necesidad primaria de causar daño a dichas víctimas (Andreu, 2009).

Sus orígenes de la agresividad instrumental, se encuentran estrechamente relacionados con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1982). Dado que este tipo de violencia se relaciona con la tendencia a pensar que la agresión es una manera efectiva de obtener beneficios, por lo cual los agresores la justifican, al tiempo que ven reforzada su atribución de autoeficacia (Andreu, Ramírez & Raine, 2006). En consecuencia, las personas que ejercen este tipo de agresividad y violencia determinan un modo de ser de acuerdo a la seguridad ontológica que más les precede y que de alguna forma han creado estrategias comportamentales que les permiten acceder a ciertas cosas sin implicar el daño que realizan hacia terceras personas, de tal manera que los agresores instrumentales carecen de sentimientos de culpa o arrepentimiento presentando además bajos niveles de empatía.

Mientras que una de ellas se encarga de las reacciones defensivas que la persona percibe como amenazantes (la violencia reactiva), la otra es aquella que tiene la intencionalidad de conseguir “algo” en determinadas situaciones, este tipo de violencia cuenta con una planificación predeterminada para alcanzar a satisfacer la necesidad del sujeto que la ejerce. Sin embargo, el estudio de Velasco (2011) determina que estos dos tipos de violencia dependen una de otra, por lo que las acciones que son como reacciones de defensa recrean en los sujetos una estructura cognitiva que le permite al individuo ejercer lo que se ha denominado como “rutinización” de tal manera que las acciones y/o estrategias de comportamiento son aprendidas en medida que el sujeto las encuentra como efectivas gestando la violencia instrumental o proactiva (Mendoza, 2012). En relación a ello el fenómeno de bullying aparece cuando se realiza una relación dinámica entre estos tipos de violencia dado que, la persona que ejerce este mismo fenómeno justifica el empleo de su conducta agresiva diciendo que “está bien” usar la agresión y lo valora de forma positiva ya que obtiene siempre algo de esta acción.

De esta forma el alumno que se comporta de forma violenta en el contexto escolar presenta grandes dificultades en el área social, de tal manera que cuando por accidente algún alumno de preescolar es empujado sin alguna intencionalidad, el alumno que ha sido víctima de este accidente puede ser agresivo por lo que su estructura cognitiva le ofrece cierta intencionalidad del acto que puede ser un tanto errónea debido a la escases de habilidades sociales para entender los accidentes que se dan sin intencionalidad alguna. En este sentido, se considera que la influencia que los contextos ambientales es primordial para determinar el tipo de conducta que ejercen los sujetos; tal como se ha mencionado en los párrafos de la teoría de la

agresión dicho comportamiento agresivo se aprende y se mantiene su uso ya que recibe del entorno diversos tipos de reforzamiento que son indicadores que su comportamiento.

De esta forma al convivir con personas que utilizan la violencia como medio para resolver conflictos son modelo excelente para que los niños y las niñas aprendan a usarlo en el contexto escolar, dicha patología que se gesta desde contextos familiares y escolares con el paso del tiempo aprenden el valor funcional del comportamiento violento, por lo que extienden su uso en los contextos que se desarrollan; convirtiéndose en una constante que se mantiene a partir de múltiples causas, entonces se habla que en la comunidad de la Colonia Chamizal se observan estas situaciones como común denominador dado que estos modelos agresivos que son efectivos para las personas que los utilizan se transmiten como parte “general” de las familias que son parte de este tipo de contexto social (Olivo, 2013).

Respecto a ello, se suscita una violencia escolar dentro del aula donde se realiza la investigación dado que, las acciones para alcanzar algún objetivo o meta de las actividades se basa fundamentalmente de relacionarse con los demás de forma agresiva. Olweus (1993) define que existe un acoso escolar cuando hay una acción negativa que puede realizarse a través de contacto físico, palabras, comportamiento no verbal (gestos, caras), y por la exclusión internacional de un grupo.

Olivo (2013) al respecto de estas situaciones menciona que, las docentes que están frente a grupo no cuenta con las herramientas necesarias para atender un caso de vulnerabilidad tal como la violencia escolar que se presenta en el aula, por lo que a su vez Mendoza (2012) atribuye a estas conductas de profesorado como parte de ser participe y alentar las situaciones de bullying que se generan dentro de las dinámicas sociales de aprendizaje en el salón de clases.

Dicha autora al respecto habla acerca de factores escolares que son partícipes de estas situaciones exponiendo que el fracaso escolar, expresado en el alumnado que no muestra interés en la escuela, que se encuentra alejado de ella; y que se ausenta frecuentemente de las clases, se relaciona con altos niveles de violencia escolar y en este caso de bullying.

En relación a ello expone un listado de acciones que son vistas por la autora como factores escolares que facilita a que los alumnos participen en situaciones de violencia escolar y bullying tales como: ausencia de prácticas de disciplina consistentes, los alumnos no comprenden la consecuencia de sus actos y por ende se les atribuye algún castigo que radica en la permanencia de esta conducta violenta; escuelas con población numerosa, por lo que presentan dificultades de gestión escolar para atender las situaciones de violencia que se presentan; currículo oculto que se hace que se eduque sin perspectiva de género, al brindar oportunidades diferenciadas; falta de atención a la diversidad cultural, social y económica, docentes que rechazan o son intolerantes ante cierto alumnos por los factores mencionado; así mismo existe el factor del déficit en la conexión de los contenidos académicos con su aplicación a la vida cotidiana, es decir le dan mayor prioridad a los contenidos conceptuales; existe una presencia de vulnerabilidad psicológica de los docentes titulares, situaciones donde el docente pueda sentir que ya no es respetado o que no son tan competentes para “controlar al grupo”. En relación con ello existe una falta de reconocimiento social respecto a la labor de los docentes (Serrano e Iborra, 2005, cit. en Mendoza, 2012). Otro factor a considerar es el clima escolar permisible ante la violencia debido a que el centro educativo ubicado en entornos urbanos desfavorecidos, así mismo los sistemas de disciplina punitivos, con reglas y expectativas poco claras, que aplican de forma inconsciente las normas de disciplina gestan las tendencias negativas dentro del aula.

II. I. III. Contexto escolar: medio para beneficiar o espacio reproductor de la cultura social contextual

A diferencia del primer núcleo social, el contexto escolar es aquel donde los infantes, desde edades tempranas entran en un moldeamiento acorde a las necesidades y demandas de la sociedad. Dicho moldeamiento social tiene sus repercusiones en ser un medio que oriente y que busque la mejor de las opciones para cualquier sujeto inmerso en él y garantizar una funcionalidad social efectiva, o hablando en términos educativos, contribuya a la formación de un ciudadano competente, democrático y ético. Entonces como todo espacio social, la escuela se puede entender como un escenario cuya influencia en el desarrollo de los sujetos se lleva a cabo a través de la educación formal, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurren entre un emisor concreto (que es el papel del docente), un receptor específico (que se atribuye al papel del alumno/alumna) y en torno a unos determinados contenidos y actividades (Díaz, 2006).

Dicha educación formal debe de estar equipada y sobretodo debe de tener conocimiento actual y pertinente acerca de cómo llevar a cabo un proceso de enseñanza – aprendizaje (Carbonell, 2001). En medida que las exigencias sociales internacionales crecen la labor docente tiene un papel fundamental para la sociedad dado que, es un servicio que debe de ser de calidad que contribuya al egreso de alumnos altamente capacitados para resolver problemas en situaciones cotidianas, ejercen una efectiva comunicación y toma de decisiones, hacer uso efectivo de los valores democráticos para la actuación en sociedad, etc. Sin embargo, las atribuciones, los documentos, las teorías y las infinitas investigaciones demuestran en la mayoría de las veces, la educación es cosa contraria a lo que internacionalmente hablando debe de cumplirse como labor docente.

Mendoza (2012) al respecto realiza un análisis acerca del Bullying (otro tipo de violencia que se gesta desde lo primario hasta lo secundario²³) considerando que las aulas que presentan esta tendencia social muchas veces su influencia reside en el docente o la docente titular de la clase. Por lo que expone ciertas características que cuentan con este tipo de violencia y agresividad, que de forma general responden a que existe un desinterés social por parte de los docentes para atender las situaciones que se gestan dentro del aula por lo que las conductas del profesorado hacen creciente dicha situación tales como: no planear la clase, existe una falta de límites en el aula escolar, conductas que excluyen al alumnado, creencias erróneas del profesorado y directivo (castigo significa forjar el carácter del alumnado o la conclusión de episodios de violencia y agresividad entre los alumnos), atribuir al bullying a causas externas “el niño es víctima debido a los conflictos que hay en su familia y en la escuela no se tiene responsabilidad alguna de lo que le pasó al niño” (expresiones de escuelas mexicanas), entre otras.

Así como sucede en la socialización que se da en la familia, la escuela y sobretodo el aula educativa al ser un espacio de interacciones latentes y de cohesión social ofrece al sujeto que se está formando, un panorama acerca de las actuaciones que indirecta o directamente los docentes ejercen se hace parte de su estructura cognitiva comportamental generando respuestas que hacen cada vez más latente la situación que se les atribuye principalmente a las comunidades escolares en contextos sociales como la Colonia Chamizal (Olivo, 2013). De esta manera el docente o la docente titular es otro participante en el ciclo de violencia y agresividad ya que puede ser tanto víctima, agresor o espectador de las situaciones que se desarrollan en la dinámica escolar. Mendoza (2012), expone un estudio acerca de la figura del profesor que se realizó en Europa;

²³ Se hace referencia a los procesos de socialización, primario: familia y secundario: escuela.

indicando que el papel de este en la intervención de bullying es fundamental, dado que este posee habilidades para identificar y poner en marcha estrategias para atenderlo; en estos mismos estudios se habla que aquel docente que se dedica a impartir actividades extracurriculares como talleres, tutorías y reuniones con padres y alumnos, tiene una visión más amplia de la vida escolar. En consecuencia, las actuaciones de este tipo en situaciones de violencia escolar juegan un papel primordial y decisivo en la prevención e incidencia del fenómeno.

La tarea del ser humano y en este caso de la educación, es canalizar cada vez más sofisticadamente estos impulsos originales y naturales²⁴, en vistas a conquistas superiores. No se trata de reprimirlos ni distorsionarlos en aras a evitar conflictos, sino que se trata de buscar qué hacer con las emociones, de manera tal, que actúen de forma transformadora y creativamente sobre los contextos que las originan (Ortega & Monks, 2013). La interacción de personas con carencias en habilidades sociales es más posible que incluya actos violentos, de esta forma los contextos geográficos y sociales que están inmersos en la formación de los seres humanos contribuyen al crecimiento significativo de aspectos personales que se hacen presentes en dichas interacciones, sin embargo las habilidades sociales son tarea primordial de la escuela, porque es ahí donde los alumnos entran en juego con sujetos de su misma edad, contextos parecidos, aflicciones comunes, necesidades e interés compartidos, etc., que dan la pauta para desarrollar la socialización necesaria para el incremento de habilidades sociales efectivas que les permitan la creación de una convivencia pacífica y armónica que, significativamente reducirá la violencia que se presenta en contextos sociales ajenos a la escuela (Gaitán, s.f.).

²⁴ Haciendo referencia a las teorías de la agresividad que hablan de las acciones natas e incontroladas por parte de los sujetos para la supervivencia social y natural

Innovación recurso social para mejorar la dinámica escolar

La escuela en consecuencia, representa un sistema social, que debido a sus características (monitoreo y planificación de clase), permite identificar y modificar conductas violentas o de agresión; por ende es de poner atención en este tipo de estudios realizados en México y sobretodo que están dirigidos hacia las comunidades sociales como la Colonia Chamizal debido a que, por las características del propio contexto están mayormente expuestos a la vulnerabilidad que es parte creciente de su vida desde edades infantiles. Por ello, desde hace unos años, el sistema educativo se ha esforzado por erradicar estas conductas del profesorado que se cimentan en lo violento y agresivo, modificando la práctica educativa con lo que conocemos como innovación.

Pero, ¿cómo será posible realizar dicho proceso de investigación para la innovación? Actualmente los docentes en práctica realizan o manifiestan en distinta prácticas educativas una modificación de los métodos, actividades materiales, etc., que pretenden responder a un proceso de innovación para mejorar los resultados de manera colectiva y personal en los alumnos; lamentablemente muchos de estos docentes no alcanzan estas metas porque no predicán con ejemplo es decir, no son sujetos innovadores que generen ambientes óptimos para desarrollar en los alumnos una modificación en la forma en cómo enseñan y sobretodo en como comprenden o aprenden (Álvarez, 2005).

De esta manera las clases en algunos preescolares se convierten en rutina y no alcanzan los aprendizajes esperados deseados en la planeación ya que existen aún los mitos en las docentes de educación preescolar acerca de cómo enseñar de acuerdo a como se les fue instruidas a ellas y, por ende, no logran comprender el concepto de innovación como un proceso

de mejora y no cumplen con los requisitos que el plan y programa de estudio demanda para crear ambientes de aprendizaje óptimos para los alumnos en preescolar.

Para realizar el proceso de innovación y que realmente exista un cambio positivo en los alumnos es necesario que el docente en práctica y en formación cuente con características de un sujeto innovador (Moreno, 2000). Es decir, que sea capaz de mostrar sensibilidad para percibir y dejarse cuestionar por los hechos y situaciones que se presentan en la realidad, que manifieste una “capacidad de asombro” ante estas situaciones que generen en el sujeto la interpretación necesaria para generar estrategias que puedan modificar de manera sustancial las prácticas educativas que reflejen un resultado grande y positivo. El docente deberá de tener una apertura al cambio conceptual (Aristimuño & De Armas, 2012) referido a un componente cognitivo fundamental de la innovación; para ello es necesario que los docentes en práctica y en formación tengan una evolución en los conceptos para delimitar y comprender un fenómeno.

El docente innovador debe de presentar una independencia intelectual (Díaz, 2010) que le permita un pensamiento autónomo; así como el sujeto es capaz de definir su personalidad a través de aspectos afectivos, sociales, valorales, etc., es necesario que el docente manifieste una personalidad intelectual que refiere a una especie de declaración de decisión de intervenir en la construcción de ideas de descubrir la posibilidad de ser actor en el mundo de las construcciones intelectuales, de exponerse al error y asumirse como un ser que puede generar y criticar sus propias ideas y discernir; este pensamiento intelectual se conquista como resultado de una actitud de decisión y confianza que permita asumir retos que implicar cuestionar lo establecido, demostrar algo, buscar otro tipo de respuestas, decir lo que nadie ha dicho, tener una mirada distinta ante las situaciones, etc.

Otro de los rasgos característicos es la creatividad (Moreno, 2000) que responde en gran medida a la educación preescolar ya que es la capacidad de generar procesos y productos en forma original; los procesos mentales que conducen a generar productos creativos se caracterizan por la flexibilidad y la fluidez, estas permiten apreciar las cosas desde diversas perspectivas con la finalidad de resolver problemas, buscar alternativas, tener iniciativa, etc., como consecuencia de la formación de dicho sujeto innovador en la docente será que la innovación sea parte de su vida y que permita al sujeto desarrollar su potencial constructivo y transformador en cualquier campo de acción que llevará a reconocer tareas complejas y relevantes como la de investigar.

La formación y actualización de los docentes, entonces es necesaria para generar un proceso que sea dinámico a través de acciones orientadas hacia la transformación de los alumnos y alumnas ya que se trata de un proceso global de las potencialidades de los sujetos en formación en una dinámica que es al mismo tiempo personificación y socialización (Carbonell, 2001). En este sentido, los docentes comprometen todas las dimensiones de la vida como el desarrollo personal, las relaciones sociales e instituciones, el trabajo, la cultura, etc., la puesta en acción de este concepto se reflejará en las actividades de formación que son aquellas que median la intencionalidad explícita de ser realizadas para proporcionar una dinamización del proceso de formación.

A medida que este proceso complejo evolucione se transformará en una formación para la innovación que es un proceso que de manera intencional dinamiza en la persona la adquisición y el desarrollo de los rasgos mencionados anteriormente, a modo que pretende erradicar con el carácter dogmático (Gather, 2004) de las prácticas educativas actuales con discursos constructivistas que en la práctica no reflejan ningún resultado óptimo en los aprendizajes significativos, que ocurren con gran frecuencia en la educación. A medida que esta tarea de

innovar crece en el sistema educativo se hace necesario que en términos de vida familiar y social los alumnos cuenten con una sociedad formadora donde, a través de sus maneras de organización, estilos de comunicación, sistemas de relación propiciaran las experiencias significativas en orden de desarrollar en cada uno de los sujetos los rasgos de la innovación; en términos de educación formal, es necesario que los docentes titulares y en formación manifiesten el perfil de egreso (INEE, 2010) de los actuales planes y programas de estudio que demanda la SEP.

De esta manera la acción de la formación para la innovación educativa pretende ser un objetivo para todos los niveles educativos demandando un ambiente de aprendizaje en el que una a una de las acciones e convierta en oportunidad para que los alumnos observen y cuestionen la realizada, que cultive la apertura del cambio conceptual y desarrolle la independencia intelectual despertando la creatividad, por lo que los procesos de innovar necesitan responder a necesidades de transformación de optimización en las situaciones educativas que se presentan.

El empleo de Pedagogías Innovadoras para prevenir y/o reducir los altos índices de violencia y agresividad.

La idea de innovar pretende una modificación para una mejora en la calidad de vida, en relación al ámbito educativo, se requiere de una modificación para alcanzar una calidad educativa con oportunidades para todos los agentes involucrados (Carbonell, 2001). A medida que este concepto se va incluyendo en la vida actual de los sujetos trata, en su extensión, de abarcar a todos los campos de formación tanto de los docentes como de los alumnos para potencializar las habilidades de enseñanza y de aprendizaje. La modificación pretende un cambio en los estilos de enseñanza, la metodología utilizada, las estrategias, la organización del aula, el

material didáctico, etc., incide en la labor docente que, desafortunadamente, la formación educativa exclusiva para los docentes no tiene un claro ejemplo de la dinámica de grupos como un proceso innovador, ni un referente experiencial de la innovación en la educación.

El término de innovación relativamente es nuevo, por ello representa un cambio trascendente en la práctica educativa y en consecuencia representa un reto educativo o, muchas veces visto, como un obstáculo en el quehacer docente teniendo como consecuencia la poca aplicación de los proyectos innovadores y recurrir a lo seguro: las prácticas tradicionales y pedagogías “dinámicas” que en su momento tuvieron su eficacia en el contexto social al que refería (Escudero, 2010). De esta forma podemos decir que es un buen momento para las pedagogías innovadoras, el discurso y las reformas en todos los ámbitos reflejan la influencia de la globalización donde “se acabaron los dogmas”, es decir, ya es imposible dar una práctica educativa en donde la dinámica de grupo y los estilos de enseñanza por parte del docente sea de manera uniforme, pero en el trabajo docente estas prácticas son muy raras y hasta a veces tachadas fuera de lo convencional por los dogmas culturales de los docentes y, sobretodo, de la formación docente.

La enseñanza de la teoría hacia como aplicar ciertas estrategias de aprendizaje son una referencia experiencial de algunos autores, de relevancia en el ámbito educativo, que tuvieron su incidencia y su cambio “innovador” en el contexto histórico donde se desarrolla la investigación, aplicación y evaluación de las estrategias de enseñanza. Estos referentes son de gran utilidad para retomar ciertas concepciones y atribuciones de los especialistas en la educación, sociología, psicología, etc., que sus investigaciones inciden como interpretaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, de esta manera aparece el termino de innovación, referente a estos supuestos

teóricos, el tomar y construir a partir de ello un nuevo enfoque, interpretación y/o solución ante situaciones cotidianas y/o problemáticas educativas (Marí, 2006).

La perspectiva en la formación docente no atiende a las ideas de la innovación y reflexión de la práctica educativa por que los docentes que enseñan a docentes se casan con una pedagogía de antaño y su incidencia en la formación radica en la transmisión de estos supuestos teóricos para la aplicación de los mismos por las siguientes generaciones que se reducen a una práctica rutinaria (Escudero, 2010). El análisis de estas se reduce a la aplicación en la actualidad y no producen cambios de innovación al ámbito educativo, de manera que, en ocasiones las interpretaciones de estas pedagogías son las repeticiones tal cuales de las pedagogías teniendo como consecuencia un resultado negativo en el seguimiento académico de los alumnos, o lo que se mencionaba con anterioridad la permanencia de la violencia y agresividad dentro de los contextos sociales donde se enseña (Estévez, 2005).

A medida que estas situaciones crecen en la formación docente, es necesario que los docentes consideren la ideología y contexto en el cual se desarrollaron las pedagogías educativas a forma que perciban su escasa información y aplicación en los centros educativos, claro es que, para innovar será necesario recurrir a este marco teórico para combinarlos, adaptarlos y transformarlos a los contextos educativos de la actualidad. Se pretende que a través de la formación, con referente a la innovación, quite los excesos y aplicaciones de las ideas originarias de los modelos pedagógicos y, por ende, cambiar la concepción del niño para su formación eficaz referente a los planes y programas, es decir, erradicar con las escuelas manuales: el hacer por hacer, analizar concepciones progresistas que tienen una enseñanza positivista – academicista, y la evolución del niño por etapas, seccionado sin oportunidad a la diversidad del salón de clases (Enesco, s.f.).

El fracaso y éxito de las pedagogías innovadoras tiene su principal causa en la formación docente y descontextualización de las concepciones teóricas acerca de la educación, la aplicación de procesos de innovación a centros educativos con las posibilidades económicas y sociales para su eficacia y seguimiento pertinente, y establecer los criterios para evaluar la innovación en las prácticas educativas (Carbonell, 2001). De todo esto ¿qué se pretende erradicar de manera específica? Se pretende que los docentes realicen críticas reflexivas ante situaciones conservadoras de la educación que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; una de estas concepciones modificar es la concepción del niño, retomar algunos planteamientos de antaño para ello, tales como Rousseau, donde manifiesta que los niños son buenos por naturaleza y la sociedad es quién pervierte sus acciones y transforma su personalidad; en la actualidad sabemos que estas concepciones son falsas no en su totalidad, el niño por naturaleza es maleable y se va forjando en función de cómo se oriente en las circunstancias de su entorno, de manera que la libertad, tal como la plantea Rousseau, no es inherente a su naturaleza sino que se conquista mediante su desarrollo de la personalidad (Carbonell, 2001).

Otra de las concepciones que se presentan en las metodologías de los docentes es idolatrar a la infancia, es decir, retoman concepciones de Rousseau y planteamientos de pedagogías de espontaneísmo donde se ejerce la libertad en un ambiente permisivo y son los alumnos quienes por su propia cuenta aprenden sin necesidad de intervenir para regular la acción de los alumnos y así alcanzar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje; su propósito es la maduración personal pero los alumnos que están bajo esta situación a medida que están inmersos en estos supuestos de enseñanza no manifiestan el interés y el aprendizaje que el supuesto teórico supone y, por ende, los resultados son un fracaso (Salinas, 2008).

Considerar aspectos familiares en los niños supone un interés mayor en los contenidos, pero desgraciadamente, no es así. El interés, lo maneja Dewey (Carbonell, 2001), es una capacidad oculta y descubrirla es lo más importante pero la instrucción y/o enseñanza se enfoca a reprimir el interés de los niños poniendo actividades manuales para una “formación para la vida” pero hacia el ámbito laboral, la ejecución de talleres, el hacer por hacer, aprender por aprender; de esta forma el niño está como una figura de adulto en miniatura debilitando su curiosidad y vivacidad intelectual a través de la experiencia.

La propuesta innovadora que se sugiere es tomar en cuenta las necesidades de los niños como una fuente de conocimiento y un elemento indispensable para el proceso innovador de manera que hay que considerar las más que las necesidades para la acción educativa. De esta forma va de la mano la creatividad y la experiencia, ya que estas necesidades experimentales son un conocimiento basado en experiencias sensibles para activar los saberes previos y construir un puente cognitivo para los saberes a desarrollar referente a los planes y programas; los estilos de enseñanza y las metodologías se basan en prácticas tradicionalistas y no dan paso a la creatividad, sino al activismo es decir actividad por actividad, a la intensificación del trabajo sin objetivos claros y únicamente para matar tiempo, tener al alumno ocupado sometiendo a un ritmo frenético dificultando la concentración construyendo un conocimiento superficial y sin el análisis y reflexión que supone para la concreción y aplicación en situaciones cotidianas (Escudero, 2010).

Algunos referentes, de manera superficial, reflejan que consideran aspectos de los alumnos, los temas no son excesivos y las prácticas activistas tienen un fin y un aprendizaje esperado ya que se argumentan que cuentan con referentes “constructivistas” tales como Montessori (Carbonell, 2001) planteamientos que se fundamentan en una escuela activista donde

el objetivo a perseguir es la adopción de las reglas a llevar cabo en los diferentes ámbitos donde se presentan los alumnos, ¿cómo conciben este aprendizaje? La construcción de este sujeto capaz de estar en sociedad bajo las reglas y normas que competen a la misma es el manejo del juego, este estímulo ofrece una respuesta positiva en los alumnos e incide en el placer de los niños para entender las reglas y normas para vivir en sociedad, es decir obedecer con placer, impidiendo en parte la reflexión de las mismas para la ejecución aplicándose como hábito y estilos de vida permanentes (Gather, 2004).

Las pedagogías innovadoras se caracterizan por la combinación de estas concepciones para la aplicación adecuada al contexto y garantía de los aprendizajes esperados de las actividades en el aula, se deben de romper la hegemonía de las técnicas y métodos rutinarios que no funcionan como capacitador reflexivo en los sujetos para aplicar los conceptos en la vida cotidiana o relacionarlos con la misma ya que el “aprender por aprender” reduce las prácticas educativas a situaciones didácticas sin contenido cultural y llenas de contenido tradicional ajena a los intereses y necesidades de los alumnos (Díaz, 2010).

Ante las situaciones expuestas Carbonell (2001) manifiesta la necesidad de crear Pedagogías Innovadoras como un referente alternativo a estas situaciones donde se consideren las dimensiones que implica la educación, tales como la psicología, sociología, antropología, etc., donde exista una nueva concepción de la organización del conocimiento escolar ofreciendo un cambio educativo con un saber multidimensional que genera más y más información y es utilizado en su extensión para comprender y tener una percepción crítica reflexiva acerca de los sucesos que rodean a los sujetos. El conocimiento innovador afecta a todos los aspectos del desarrollo personal ya que son saberes, en su mayoría, culturales democráticos e inclusivos, se caracteriza por ser conocimiento relevante porque se pretende la combinación de contenido

conceptual y habilidades para desarrollar la inteligencia en la toma de decisiones, por ejemplo; este saber tiene como objetivo apelar la emancipación de la verdad vista como la búsqueda del bienestar, convivencia y felicidad en los contenidos educativos; este saber pretende la realización de diálogos que son fuentes constructoras de pensamiento y aprendizaje, es decir, la socialización.

De esta manera las pedagogías innovadoras en educación preescolar suponen la mejora de los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como el material didáctico y la organización del aula dado que se pretende considerar como principal centro de interés a los niños, las estrategias que se apliquen se encargan de satisfacer las necesidades de los alumnos al mismo tiempo de aprender de manera significativa y en un ambiente creativo donde la motivación sea el punto de partida de estos saberes a alcanzar, las propuestas que se sugieren es la aplicación de diversas pedagogías para la adaptación y no la adopción de una sola teoría sino la innovación de las mismas para la mejora como docente y sobretodo en la calidad de vida.

Dichas Pedagogías, tal como se mencionaba en un principio, son aquellas que se consideran dentro del enfoque constructivista, pero ¿qué es el constructivismo? No es un método ni una simple técnica, es una corriente educativa cuyo marco teórico o epistemológico está sostenido por varias teorías psicológicas como Piaget, Ausbel, Bruner y Vigotsky. Solé y Coll (1995) manifiestan que el constructivismo es un movimiento, un marco explicativo que, partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas. Es un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnósticas, establecer juicios y toma de decisiones fundamentadas sobre la enseñanza.

Finalmente, el constructivismo es un término elegido para denominar aquella complementariedad, en la cual se encuentran teorías y enfoques explicativos del comportamiento humano que difieren significativamente entre sí, en muchos otros aspectos (Santiváñez, 2009). Es un enfoque que implica estructuración significativa de las experiencias a conceptualizar y aprender.

La idea de contar con enfoques constructivistas, tal como lo manifiesta Solé y Coll (1995) considera manejar modelos explicativos que parten de la consideración socializadora de la educación escolar ya que integra aportaciones diversas cuyo denominador común está constituido por principios democráticos. Dichos principios son expuestos por teóricos como modelos de aprendizaje uno de ellos es Ausubel (1973) donde señala en su modelo que el aprendizaje significativo es aquel en que la nueva información se relaciona con alguna idea de la estructura cognitiva del niño. Bruner (1988) ofrece un modelo que no va en línea recta sino escalonado, que sucede en diferentes etapas que evolucionan a través de la interacción con el medio social y cultural manejando las estrategias de descubrimiento. Otro modelo que aporta información sobre el modelo cognitivo del niño es el de Piaget; quien propone tres tipos de conocimiento que el niño desarrolla. El primero físico, es mediante la observación simple y el análisis que el niño hace del objeto para abstraer cierta información; el segundo es el conocimiento que se enfoca en las relaciones que tiene el niño con los adultos y el conocimiento que el infante obtiene de esta relación. El tercero, el conocimiento lógico que es la parte reflexiva del proceso de aprendizaje considera siempre una base empírica. Vigotsky (1995) por su parte expone la necesidad, en su modelo de actuación, de establecer relaciones entre el niño y el medio para el desarrollo cognitivo llevando al mismo a la interiorización de conceptos manifestando su conocimiento en el lenguaje que adquiere.

En este sentido el enfoque comprende la necesidad de considerar los intereses y necesidades de los niños para que, con la interacción que dichos modelos sugieren, creen de manera autónoma un aprendizaje significativo. En educación preescolar considerar estos modelos constructivistas en la enseñanza del niño es vital para el desarrollo integral del mismo dado que, es la primera etapa de educación y representa el segundo núcleo social que le permite al niño relacionarse, comunicarse y adquirir conocimientos que no conocía y que son relevantes en su vida cotidiana.

Con estas consideraciones de las Pedagogías Innovadoras, existe una creciente inclinación por el cambio de conductas por parte de los sujetos, es decir, hay un declive por optar las acciones pro-sociales dentro de sus acciones cotidianas en sus relaciones interpersonales (De la Torre, 1993). Como parte de alcanzar dichas acciones como mejora de la situación que se suscita dentro del aula, existe una metodología que nace de las concepciones constructivistas que es el aprendizaje cooperativo.

Considerando las Pedagogías Innovadoras, se hace necesario implementarlas para lograr acciones auténticas de mejora, de la situación que se suscita en el aula. Una de las estrategias de posible uso es el aprendizaje cooperativo, como metodología que nace de las concepciones constructivistas.

II. II. IV. Aprendizaje cooperativo medio para la prevención de conductas violentas y agresivas en niños de preescolar

Las demandas actuales de educación tienen fuerte incidencia en la manera en cómo los alumnos y las alumnas son puestos a prueba por una serie de conocimientos necesarios para atender sus necesidades y sobretodo alcanzar a satisfacerlas sin alterar el bienestar de terceras personas. La violencia y la agresividad que se han gestado desde los años sesenta (Olivo, 2013) es un fenómeno social que afecta de forma significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje de México, por ello al ser un común denominador de las comunidades como la Colonia Chamizal que caracterizan al país se pretende que la formación docente tome las medidas necesarias para acatar dicha situación, por lo que la formación docente tiene como tarea ser el canal de estas conductas y prevenirlas con la intencionalidad misma de modificarlas para la creación de sujetos que se sientan parte del colectivo social al que pertenecen; en medida que estas situaciones se crecen con el paso del tiempo es indispensable contar con una alternativa de solución que dejes de repetir modelos educativos que no tienen frutos significativos en la formación de los alumnos, se aplique lo que en párrafos anteriores se menciona como Innovación educativa.

Este término que suena relativamente nuevo, es una tendencia que la formación docente atiende al momento de realizar el diseño de clase para que se alcancen los aprendizajes esperados pero que estos saberes nuevos tengan una conexión con el contexto al que pertenecen; en función a ello se hace manifiesto la idea de aplicar dentro de esta investigación la metodología de aprendizaje cooperativo como medio para alcanzar acciones que tengan fuerte incidencia en la manera en cómo se relacionan los alumnos entre pares y con la o el docente titular. El aprendizaje cooperativo es un enfoque de enseñanza donde se pone mayor atención hacia la creación de actividades donde los alumnos tengan colaboración y apoyo entre ellos para la

solución de un problema contextual y dar diferentes puntos de vista del mismo para su correcta actuación (Slavin, 1992).

Esta metodología tiene como objetivo desarrollar la formación del sujeto sin dejar de lado la pertenencia social a la que está inmerso en el ámbito escolar, de tal forma que este enfoque depende del intercambio de información entre pares (Jonhson, Jonhson & Smith, 1991). Los alumnos que ejercen estas actividades de aprendizaje cooperativo se encuentran fuertemente motivados de forma extrínseca para ejercer el apoyo sistemático de los demás integrantes que se encuentran dentro de su cooperación, por lo que al incentivar estas áreas de oportunidad dentro de contextos sociales como la Colonia Chamizal, ejerce una fuerte conexión con la motivación intrínseca de los sujetos para regular las conductas que fueron adquiridas en la educación de casa y el reforzamiento de ellas dentro de los contextos escolares, para la creación de acciones pro-sociales que logren prevenir la violencia y agresividad que está marcada dentro de las relaciones interpersonales de los alumnos (Garaigordobil, 1993).

La idea de aplicar esta metodología dentro de las prácticas educativas se remonta al siglo XVI donde algunos retóricos y pedagogos manifiestan la inquietud acerca de las ventajas que obtienen los alumnos al aprender entre iguales (Guevara, 2011). Algunos de estos autores como Saint Saimon, Carlos Furier y Robert Owen fijan las bases del sistema cooperativo al observar que el sujeto en cuestión tiene una creciente superación al aplicar estas tendencias. Derivado de ello a finales del siglo XVIII Joseph Lancaster y Andrew Bell utilizaron la idea de grupos cooperativos como medio de enseñanza en Inglaterra; estas ideas fueron acogidas en Estados Unidos por Francis Parker y Jonh Dewey convirtiéndose en los precursores, ya que desarrollaron y aplicaron estos planteamientos en sus proyectos pedagógicos. En el siglo XIX Parker ejerce una escuela lancasteriana en Estados Unidos aplicando el método cooperativo y difundió en

la cultura americana. Sin embargo, los movimientos cooperativos en las escuelas fueron desarrollados a profundidad por Dewey, lo que contribuyó a que se desarrollaran métodos científicos que acogieran datos sobre las funciones y procesos de cooperación en grupo resultando las primeras investigaciones acerca del tema (Guevara 2011).

A partir del siglo XX se da el movimiento significativo de aprendizaje cooperativo en Estados Unidos como estandarte del siglo a modo de luchar contra la concepción predominante: el aprendizaje individual. Para erradicar la forma en que el aprendiz se desarrolla en destrezas individuales, en la memorización y en la reflexión focalizado en la formación de ser competentes entre iguales gestando la premiación de los saberes alcanzados en el desarrollo de su formación (Guevara, 2011). De esta forma la incidencia de esta metodología tiene sus inicios como medio para favorecer el pensamiento reflexivo en los estudiantes con la finalidad misma de incidir de forma positiva en el alto nivel de conflictividad marcado por las etnias, las lenguas, la religión etc., y así ofrecer la interculturalidad en Estados Unidos por la inserción de afroamericanos a escuelas regulares de formación educativa.

Con dicho referente histórico, el aprendizaje cooperativo se apoya fuertemente de investigaciones pedagógicas realizadas a través del tiempo. Algunas de ellas se apoyan de teorías básicas del aprendizaje (Johnson & Johnson, 1992). Una de estas son los postulados de Skinner, donde manifiesta que en las contingencias grupales, las acciones que son reforzadas en función a la cooperación y a la colaboración al observar este tipo de conductas se aprenden y recrean estructuras cognitivas que modifican la forma de interactuar con los demás, motivando a los sujetos a ejercer dichas acciones con la intención de mejorar las relaciones interpersonales. Piaget en su tratado teórico del desarrollo cognitivo, manifiesta que los sujetos al estar inmersos en un conflicto socio-cognitivo y como parte natural de la evolución, cooperan entre sí

estimulando el desarrollo cognitivo individual y a su vez ejercer aprendizaje colectivo dentro del grupo donde se encuentra. Las teorías cognitivas subrayan los efectos del trabajo conjunto en sí mismo (sin importar si los grupos intentan alcanzar objetivos grupales). El supuesto fundamental de las teorías evolutivas es que la interacción entre niños en las tareas adecuadas aumenta su dominio de los conceptos cruciales (Díaz, 1993).

Uno de los principales autores de teorías básicas del aprendizaje que habla acerca de la aplicación de este tipo de metodología es Vigotsky dado que, el aprendizaje cooperativo requiere de grupos de estudio, favoreciendo la socialización que se ejerce dentro del mismo. La idea de aprender en conjunto por medio del lenguaje y de las relaciones interpersonales reside en la aplicación de situaciones de aprendizaje donde cada uno de los alumnos entra en cooperación necesaria (cargada de aprendizajes previos de la cultura donde están inmersos) de tal forma que tienen gran incidencia en la interculturalidad dentro de los grupos. Vigotsky define la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel evolutivo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces (Slavin, 1981). Para Vigotsky, la colaboración favorece el crecimiento, porque es probable que los niños de edades similares operen dentro de las zonas de desarrollo próximo de los demás, al actuar como modelos de conductas más avanzadas en sus propios grupos. Para describir la influencia de la colaboración sobre el aprendizaje, Vygotsky menciona que las funciones se forman primero en lo colectivo, como relaciones entre niños y sólo después se convierten en funciones psíquicas del individuo.

Desde la perspectiva constructivista Coll y Solé (1995), manifiestan que la interacción educativa donde los alumnos actúan a la vez de forma recíproca en un contexto determinado en

torno a una tarea o alguna situación contextual favorece en la creación de aprendizajes significativos a su vez que reestructuran la forma de relacionarse con los demás. Derivado de ello, los investigadores que han trabajado sobre esto proponen una amplia gama de modelos teóricos para explicar la superioridad del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1983). Estas teorías pertenecen a dos categorías fundamentales: motivacionales y cognitivas. Las perspectivas motivacionales sobre el aprendizaje cooperativo se centran fundamentalmente en las estructuras de objetivos con las que operan los alumnos; en los grupos cooperativos, el aprendizaje se convierte en una actividad que ayuda a progresar a los alumnos en los grupos de pares. Slavin (1983) descubrió que los alumnos de los grupos cooperativos cuyos logros aumentaban, mejoraban su condición social en el aula, en tanto que los alumnos de las aulas tradicionales la empeoraban, estos cambios en las consecuencias sociales del éxito académico pueden ser muy importantes.

De esta forma se presenta como medio para dar solución la metodología de aprendizaje cooperativo dado que reemplaza la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño. Con el aprendizaje cooperativo, el docente organiza y facilita el aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos (Slavin, 1992). Por lo que le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo dado que: lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender; lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad y les proporciona a los

alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo.

Para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase (Díaz, 1994). El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva, el docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que tienen que accionar de forma cooperativa entre sí. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros.

El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y grupal de alcanzar sus objetivos; donde cada miembro será responsable de cumplir con la parte de la actividad que le corresponda, por lo que el propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.

El tercer elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara, de esta forma las actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el que ya conocen.

El cuarto componente del aprendizaje cooperativo consiste en enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles, requiere que los alumnos aprendan tanto los aprendizajes esperados de cada competencia y campo formativo, como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (acciones cooperativas). Dado que la cooperación guarda relación con el conflicto (Johnson & Johnson, 1992), los procedimientos y las técnicas requeridas para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje.

Y el quinto elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal, esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan la forma en que están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

La aplicación de dichos elementos en la educación preescolar es la base para la socialización necesaria del desarrollo de competencias para la vida, dicho de esta manera la forma en cómo se presenta la educación inicial básica y la manera en cómo se atiende las situaciones particulares de los grupos y de forma institucional acciona en la aplicación de la estrategia del juego (Gaitán, s.f.). Dicho juego permite el desarrollo espontáneo de cada uno de los alumnos en habilidades tanto intelectuales como sociales de manera que esta estrategia debe de lograr ambientes más democráticos, de más participación y con buenos mecanismos de resolver problemas considerando las perspectivas y soluciones de los distintos actores; en función a ello la toma de decisiones ante determinadas situaciones cotidianas que son presentes en los alumnos ayuda a favorecer el desarrollo de perspectiva hacia los demás y el desarrollo de

la empatía necesaria para accionar en conductas pro-sociales necesarias para mejorar la convivencia en el salón de clases.

El juego a su vez favorece el incremento de reconocimiento de los logros y predomina una valoración positiva de sus integrantes, el desarrollo de roles dentro del mismo favorece a incrementar el valor que tienen cada uno de los sujetos, existe identidad con la comunidad, se favorece el crecimiento, el desarrollo personal y la creatividad, se desarrollan de forma espontánea estrategias positivas de resolución de conflicto y se percibe un clima de justicia, las normas y las consecuencias de su transgresión son conocidas por todos, y sobre todo los integrantes se sienten respetados en sus diferencias (Ortega, 2013). De esta forma, las acciones iniciales, por medio del juego, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas, etc., contribuye al desarrollo paulatino y significativo del autocontrol, que significa ser capaz de controlar la impulsividad agresiva y/o violenta.

Relacionar el juego con el aprendizaje cooperativo resulta primordial en el desarrollo de los niños y las niñas dado que las investigaciones recientes demuestran que la capacidad de los niños para aprender es más intensa durante sus primeros cinco años de vida, pues en esta etapa el desarrollo neurológico está caracterizado por una mayor plasticidad y un acelerado crecimiento. Como consecuencia, en estos años se logra un gran desarrollo de las capacidades intelectuales, sociales, lingüísticas y emocionales (INEE, 2010). La ejecución de redes de solidaridad favorece a “prácticas relativamente estructuradas, que proporcionan un sentido de pertenencia a un colectivo, donde los lazos son explícitamente enfocados a auxiliar al vulnerable” (Badiou, 1999, p. 173). A medida que estas prácticas se van ejecutando de forma significativa en la formación de los alumnos, se desarrolla en el sujeto la solidaridad que es la cualidad que emana de la sensación de plenitud derivada de la tarea bien hecha en compañía con los demás (Olivo, 2013),

por lo que proporciona el sentimiento de estrecha unión entre los miembros que las ejecutan. Subyacente de ello se crean acciones de cooperación y colaboración dentro de las comunidades a las que está inmersa por lo que tanto desde el enfoque etológico del apego como desde la teoría del aprendizaje social se predice una estrecha relación entre la seguridad del apego en la infancia y la conducta pro-social.

II. II. V. Conducta pro-social precursor de la prevención de la violencia escolar

La relación de apego con los cuidadores en la primera infancia es uno de los precursores más importantes de la empatía, la ayuda y la cooperación. La importancia de esta interacción entre el niño y las figuras de apego estriba en que en ella se comparten, intercambian y regulan las emociones, se descubren los nexos entre las emociones propias y las de los demás y se desarrolla la empatía y la confianza básica (Ryggard, 2008). Asimismo, la primaria relación de apego es la base del interés por los demás y ofrece los modelos empáticos y pro-sociales más importantes. Sin embargo, las investigaciones preliminares de esta investigación ofrecen que las acciones pro-sociales no están focalizadas al bienestar de terceras personas sino a la reproducción de acciones un tanto violentas y agresivas que se desarrollan dentro de las dinámicas escolares que se desarrollan en la población de estudio.

Recapitulando un poco acerca de la socialización que se lleva a cabo en cada uno de los procesos de los sujetos, las acciones pro-sociales son acciones natas que se obtienen por la forma en cómo se relacionan los unos con los otros, sin embargo estas acciones con el paso del tiempo pierden la significación necesaria para la creación de la verdad²⁵ de esta forma se pierde la noción de lo que es el sujeto tal como lo menciona Badiou dado que, es aquel que se involucra en la promoción de procedimientos genéricos de la verdad (Olivo, 2013) localizándolos a partir de un compromiso con las consecuencias de un acontecimiento. Por ende, las acciones pro-sociales son entendidas como un conjunto de modos de ser positivos y democráticos que se gestan a partir de la promoción de principios básicos necesarios para las actuaciones en sociedad tales como: la

²⁵Término que acuñe Badiou (2008) que refiere al sujeto con los principios básicos que le competen es decir la búsqueda del bien, crear consciencia de las acciones que ejerce para controlar los impulsos negativos.

búsqueda del bien dado que, delimitan obligaciones para todos. De tal forma en cada uno de los sujetos que están presentes en los contextos sociales donde se desarrollan debe de conocer a partir de las singularidades de cada uno de ellos, es decir, a partir de la personalidad de los mismos.

La relevancia de contemplar las acciones pro-sociales como punto de partida en la socialización de los niños a nivel secundario, radica en la creación de un sujeto capaz de tomar el control de las situaciones, debe de ser generador de relaciones interpersonales a través de la confección de una historia en la cual se da la develación de verdades, para hacer el reconocimiento de que existen tantos efectos como maneras de hacerse responsable de acontecimientos que se les presentan (Badiou, 1999). De esta forma se hace presente los diferentes procesos de socialización que se mencionaron con anterioridad, afectivo, cognitivo y conductual (López, 1990). Cada uno de estos procesos necesarios para la creación de las relaciones interpersonales subrayan la idea de concebir estos tres dentro de un sólo proceso que implica la adquisición de aspectos sociales y culturales que son aceptados; son necesarios para actuar en determinados contextos sociales donde se desenvuelven cada uno de los sujetos. En relación a la investigación se hace hincapié en la formación de estos tres aspectos en conjunto, tomando como punto de referencia al aspecto comportamental del proceso de socialización ya que son las estrategias de comportamiento las que se consideran punto focal para dar solución a la problemática que se presenta en la investigación.

Cabe señalar que la conducta es un referente social (Olivo, 2013) y que esta está definida por la forma en los agentes externos a los sujetos influyen en él por el apego y la construcción de estructuras cognitivas necesarias para la solución de problemas que se presentan en determinadas situaciones. Así mismo la conducta es un parámetro observable dentro del

objeto de estudio y esta a su vez comprende un sin fin de acontecimientos subjetivos que permiten comprender la forma en cómo actúan en diversas situaciones sociales donde están los niños y las niñas.

De esta forma la acción pro-social es entendida como una conducta, un modo de ser ético y democrático que le permite al sujeto obtener un sin fin de posibilidades de solución a un determinado problema por medio de las actuaciones sociales que ejerce; así mismo favorece el reforzamiento de las interacciones interpersonales y da paso a la construcción significativa de relaciones interpersonales que generan las nociones mismas de lo pro-social tales como: colaborar, cooperar, apoyar, etc. (González, 1993). Las interacciones y las relaciones interpersonales que se desarrollan hacen necesaria la aplicación de dimensiones para su comprensión y tratamiento de las mismas, una de estas dimensiones es la reciprocidad, y es en esta donde todas aquellas acciones altruistas son entendidas como acciones voluntarias de apoyo y de cooperación. Trevarthen & Hubley (1978) puntualiza que las acciones voluntarias dentro de esta reciprocidad, se realizan de modo que sus efectos se pueden anticipar por el actor y luego ajustarse dentro de la situación percibida. De esta forma se da en dicho proceso de socialización una comunicación interpersonal como comportamiento voluntario, es decir, dos o más personas pueden compartir control, ya que cada una puede predecir por su parte lo que la otra persona sabrá o hará; dicha situación se entiende como intencionalidad (Parke, 1989). Los sujetos en cuestión reciben acciones infantiles y las devuelven, pero no se queda ahí, sino que además al ser en sí mismas individuos intencionales, organizan sus propios sistemas de acciones-intenciones que puede colaborar o contrariar las acciones de la otra persona en la interacción.

Garaigordobil (2003) contempla dichos referentes y hace una referencia a la acción pro-social manifestando que es toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro

con/sin motivación altruista, de esta forma se incluyen acciones como conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, etc.

Strayer (1981), realiza una clasificación de diferentes acciones que son pro-sociales, en la que incorpora dentro de la categoría de comportamientos pro-sociales cuatro tipos de actividades: las que se acompañan con objetos en las que se incluyen conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños; las actividades cooperativas dentro de las que se pueden incluir tareas y juegos de cooperación; las tareas y juegos de ayuda, en los que el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otro o ser ayudado por él y las actividades empáticas como mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle, reconfortarle con distintas estrategias.

En este contexto, se define la conducta de ayuda como una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro, y la conducta de cooperación como un intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común, un tipo de interacción pro-social en el que los miembros del grupo mutuamente dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes (Garaigordobil, 1990).

Como complemento con el aprendizaje cooperativo, las acciones pro-sociales serán el resultado efectivo de la misma aplicación de dicha metodología dado que, el trabajar en equipos de colaboración ofrece a los alumnos una serie de acciones que van teniendo incidencia en la forma en cómo actúan en diversos contextos sociales en consecuencia la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (Slavin, 1992). En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos

reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás; como señalan Mussen y Eisemberg (1989), la fuerte sensación de confianza y seguridad que derivan de un apego que se desarrolla dentro de las relaciones interpersonales promueve que los niños se preocupen menos por satisfacer sus propios deseos y sean más sensibles a los sentimientos y necesidades de los demás. En consecuencia la inclusión educativa es un complemento del aprendizaje cooperativo y motor para el desarrollo de las conductas pro-sociales.

La inclusión educativa se basa principalmente en actividades y prácticas democráticas que permitan el desarrollo de ciudadanos que tengan una participación activa en los diferentes ámbitos en donde se desarrollen (Parrilla, 2002). Pretende el utilizar valores democráticos que contribuyan a la creación de dicho ciudadano, basando la aseveración en valores como justicia social y equidad social, al mismo tiempo que se pretende dar cabida a la responsabilidad social, la honestidad, el uso del diálogo como medio para la toma de decisiones y el manejo social de la libertad (Blanco, 1999). Por ello se consideran estas prácticas sociales como complemento del aprendizaje cooperativo porque es debido a estas acciones que nace el fomento de acciones pro-sociales dentro de las relaciones interpersonales donde se lleven a cabo estas actividades sociales.

El enfoque inclusivo da respuestas a las necesidades educativas que se presentan en los salones de clases mediante una propuesta heterogénea que concibe los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos para alcanzar a la par los aprendizajes significativos. En función a ello se pretende eliminar “dificultades de aprendizaje” que traen consigo con los alumnos y las alumnas, para situar el papel y sentido de la investigación social considerando a todos los

alumnos y alumnas como ciudadanos activos y participativos dentro de un marco democrático e incluyente (Echeita y Sandoval, 2002).

La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los niños y las niñas vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”, por lo que establece la aplicación de estrategias para atender las necesidades educativas mediante la creación de grupos de apoyo, grupos de colaboración entre pares dentro de las actividades estipuladas (Parrilla, 2002). De esta manera se pretende atender dichas necesidades educativas bajo un enfoque de aprendizaje cooperativo dado que, es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno basando el trabajo en pequeños grupos, donde los niños y las niñas en interacción con sus padres y pares con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre un tema específico (en este caso la presentación de un problema).

En función a ello, tanto el aprendizaje cooperativo como la educación inclusiva tendrán un panorama amplio acerca de la aplicación de actividades que atiendan la situación que se presenta dentro de las relaciones interpersonales: la violencia y la agresividad. Por lo que se deberá de considerar en primer lugar la implementación de un ambiente democrático donde las interacciones sociales conlleven a la relación interpersonal y en consecuencia a la creación de acciones pro-sociales. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente (Echeita y Sandoval, 2002).

Por ello, lograr ambientes más democráticos, de más participación y con buenos mecanismos de resolver problemas considerando las perspectivas y soluciones de los distintos actores, será un desafío para disminuir la violencia (Booth & Ainscow, 2000). Parrilla (2002) postula que algunas características que posee un clima social nutritivo son: se reconocen los logros y predomina una valoración positiva de sus integrantes por lo que las personas se sienten valiosas; existe identidad con la comunidad, al mismo tiempo que se favorece el crecimiento, el desarrollo personal y la creatividad; existen estrategias positivas de resolución de conflicto y se percibe un clima de justicia dado que las normas y las consecuencias de su transgresión son conocidas por todos; los integrantes se sienten respetados en sus diferencias y existe el acceso y disponibilidad a la información relevante.

Al ser la escuela su segundo núcleo social de mayor impacto en los niños y las niñas existe un constante intercambio de información que se realiza par a par permite el conocimiento del mundo desde puntos de vista que tiene características comunes y que a su vez difieren de ciertas posturas. De esta forma el juego toma un papel decisivo en la formación de los alumnos, al ser este un medio espontáneo genera en los alumnos el desarrollo de habilidades sociales básicas que fungen como ejes para accionar en sociedad al estar más grandes (Ortega, 2013).

El aula pasa de ser una suma de individualidades a convertirse en un verdadero grupo donde los valores personales y las interacciones positivas lo enriquezcan y ello, a su vez, favorezca el desarrollo de los individuos que lo constituyen. El aula en consecuencia es un contexto interrelacional (Garaigordobil, 2001), donde las oportunidades que se ofrezcan al alumnado para poder desarrollar dicha competencia social tendrá como punto de partida las actitudes y aptitudes sociales de cada uno de los alumnos, de tal forma que las afinidades personales se convertirán en afinidades sociales que requieran la revisión colectiva de las mismas

para su cumplimiento de forma cooperativa y colaborativa, es decir bajo una acción pro-social. El juego es un claro ejemplo de ello dado que es un aprendizaje espontáneo propicia el fomento de relaciones interpersonales. Es precisamente en la actividad de carácter lúdico donde tiene lugar la mayor parte de los aprendizajes sociales significativos (Ortega, 2013).

La importancia de reconocer al juego como medio para crear nociones iniciales de acciones pro-sociales radica en ser un marco natural para comprobar la efectividad de las habilidades interactivas que tienen los alumnos, ya que el juego se presenta de forma espontánea y trae consigo una serie de normas y reglas sociales que adquieren los alumnos de forma natural, y es donde ponen a prueba la capacidad social que tienen y la forma en cómo regulan emociones ante determinadas situaciones; ya que de forma inconsciente los niños y las niñas va aprendiendo a resolver de forma negociada los conflictos tanto cognitivos como afectivos y emocionales que emergen espontáneamente de las diferencias individuales (Ortega, 2013). Los aprendizajes más básicos pero que funcionan como base inicial del desarrollo de acciones pro-sociales en los niños y las niñas son la toma de decisiones, ya que entre pares y las mismas afinidades que cada uno de los alumnos tenga generara ciertos conflictos sociales donde pondrán en juego dicha capacidad para llegar a un consenso y ejercer algunas de las acciones que ello quisieran realizar, de esta forma los alumnos aprenden de forma paulatina a negociar con sus pares y contrastar opiniones con los demás evitando violencia o agresividad en las respuestas de los alumnos.

En el desarrollo del juego, es necesario contar con un marco de códigos sociales que sean capaces de regular las acciones negativas que se puedan presentar en el mismo y que posiblemente desarrollen el rechazo ante determinados niños y niñas que ejercen dichas situaciones (Garaigordobil, 2002). Dicho código se dará a conocer por medio de la comunicación

efectiva, que será la herramienta necesaria en los juegos y cualquiera de las situaciones donde se desarrollen los alumnos para lograr el desarrollo de la comprensión del otro y la toma de decisiones de forma colectiva, considerando todas aquellas afinidades individuales que emergen de forma individual. Eventualmente se desarrollan acciones sencillas tales como el comprender a las demás personas, es decir comienza el desarrollo de la empatía. Son el desarrollo de las primeras sensaciones acerca de lo que la otra persona siente y tiene presente de la situación que observa en determinados contextos, el posicionarse en el lugar del otro resulta ser algo espontáneo que crecientemente crea universalidades en los códigos comunicativos que le permiten entender aún mejor a los demás.

De esta manera la aplicación de estos marcos teóricos y referenciales advierten que existe un cambio hacia lo pro-social dado que existe ya la prevención de la violencia y agresividad marcado en cada una de las clases, en función a ello las estrategias que se plantean derivan del aprendizaje cooperativo como medio para alcanzar una conducta pro-social dado que por el simple hecho de ser el primero de los escenarios donde se gesten actividades y acciones del mundo social (en la escuela y el aula), es el primer momento donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de jugar a los roles que están estipulados en sociedad y de alguna forma tener conocimiento de cómo accionar en determinadas situaciones cotidianas. Es el primer escenario moderado con el apoyo de los docentes, donde los alumnos gestan habilidades sociales que les permiten el desarrollo de integral de cada uno de los niños y las niñas.

II. II. Marco referencial

La presente tesis expone la necesidad de realizar una investigación cualitativa en donde se expresarán resultados de acuerdo al proceso mismo de esta línea de búsqueda, ya que la investigación sobre temas educativos es percibida como una acción cada vez más necesaria para identificar y diagnosticar necesidades educativas, sociales, institucionales y personales, y para promover cambios eficaces en las prácticas educativas (Moreno, 2000). En paralelo a ello, la RIEB (2011), tiene como objetivo contribuir a la mejora educativa por medio de la modificación de ciertos modelos de enseñanza y aprendizaje que no son eficientes y eficaces ante las nuevas demandas de la educación, por ello se concibe como punto de partida la calidad educativa para contribuir a mejorar las prácticas educativas y accionar en situaciones sociales que repercuten en las aulas, tales como la problemática que se presenta en esta tesis de investigación.

En paralelo con Moreno (2000), la calidad educativa deslinda la intervención misma focalizada a la innovación ya que pretende una forma de intervención educativa, es decir una serie de estructuraciones con cierta lógica orientadas a producir cambios relevantes en dichas prácticas educativas, a modo que, el diseño y la implementación de la innovación sugieren la elaboración de una investigación orientada a la transformación de las prácticas educativas, tal como la investigación acción. Rescatando de la RIEB (2011), el compromiso social de la calidad educativa, es decir, establecer una enseñanza educativa que se adquieran aprendizaje para la vida, saberes significativos con incidencia social para la actuación eficaz dentro de determinados contextos sociales donde se desarrollan los alumnos. Lo cualitativo de la tesis recae entonces, en la mejora de la convivencia social, situación que resalta la normatividad del ser y actuar docente ya que al fortalecer las relaciones interpersonales de los alumnos contribuirá a la actuación

asertiva entre pares por medio de acciones pro-sociales, lo que determina estrategias de comportamiento que modifican las actuaciones agresivas y violentas dentro de las dinámicas que ejercen los alumnos, lo que a su vez favorecerá la incidencia en contextos sociales inmediatos y modificará significativamente las relaciones interpersonales que se gestan dentro de ellos.

Subyacente de los supuestos de innovación educativa la Alianza por la Educación (2008), establece que es necesario contemplar dicho recurso para reestructurar las prácticas de actuación social que se desarrollan en el ámbito educativo. De esta forma el realizar investigaciones acerca de los fenómenos sociales desde el aula favorecerá a la práctica de resolución de problemas que permitirá investigar aspectos sociales haciendo del docente parte del proceso de investigación. La presente tesis en consecuencia es, un tipo de investigación aplicada que se realizará fundamentalmente por el propio docente para analizar críticamente su propia actuación con el fin de introducir cambios para mejorarla en dicho contexto, aspectos de innovación necesarios (Sampieri, 2010). Por lo que contribuirá al mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de las niñas y los niños, considerando las condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los alumnos que estudian en las escuelas públicas de educación

La investigación acción que se presenta en esta investigación será una acción social consecuencia de los significados que emergen de la acción de la investigación y la relación que existe entre estos dos aspectos; en este sentido, incidirá en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el desarrollo social de los sujetos implicados en la misma (Sampieri, 2010). Bajo este referente el diseño de actuación social será la modificación y/o mejora de las prácticas sociales existentes, hablando específicamente de las relaciones interpersonales de los alumnos que tienen la influencia de factores externos de suma importancia para la educación de los mismos, el

contexto cultural del cuál provienen y problemáticas del contexto escolar, tales como el hacinamiento que se presenta en el jardín de niños. De se pondrá mayor atención hacia modificación de tendencias negativas en los alumnos hacia conductas pro-sociales para la mejora en la convivencia social. En función a ello se puntualiza en aquellas características que marca la RIEB (2011) tal como la transformación de la práctica docente por medio de la aplicación de la innovación y de la investigación acción, en consecuencia, se deslindará los aspectos a cumplir dentro del marco legal de la educación tal como concebir el enfoque inclusivo dentro las prácticas sociales que se desarrollan dentro del aula (Artículo 3° de la Constitución Política).

Bajo la aplicación de dicha metodología de investigación, se pretenderá realizar una valoración de aspectos cualitativos de forma crítica para generar una propuesta de acción real que tenga fundamento en resultados concretos (de acuerdo a la aplicación de instrumentos de medición y rúbricas de evaluación) y subjetivos (derivados de las observaciones de las actuaciones de los alumnos registradas en el diario de campo).

Por ello, es una investigación básicamente continua, realizada en el día a día, que requiere la mayor parte de las veces, el trabajo en equipo de las personas implicadas en la práctica cotidiana. Desde esta perspectiva, esta investigación contribuirá al fomento de la autoevaluación de los docentes, a la formación de éstos en habilidades y procedimientos de investigación. Moreno (2000) contempla que se requiere de una serie de momentos en el proceso de la investigación para conseguir la innovación pertinente a la problemática que enfrenta el docente, de esta forma existirá un acercamiento formal, que pretenderá vislumbrar la práctica la modificación para mejorar los resultados en las evaluaciones del grupo y del docente con el fin

de identificar el objeto de la innovación. Así mismo existirá una construcción de un objeto de estudio, que refiere a una mayor determinación referente al objeto de innovación. La apropiación de conocimientos, competencias y habilidades mejorará la comprensión del mismo objeto de estudio para su modificación y desarrollará el diseño de la estrategia de innovación.

La puesta en acción, será entonces la parte culminante de dicho proceso dado que es el seguimiento y la evaluación de la estrategia de innovación que garantizará un cambio positivo en la práctica educativa, por lo que dicha propuesta se dará en una dinámica de reflexión-acción que permitirá generar conocimientos acerca de la práctica educativa de interés y de sus posibilidades de transformación, mismo que permita ampliar, reforzar y cuestionar los referentes teóricos.

La innovación pretenderá una forma de intervención educativa, es decir una serie de estructuraciones con cierta lógica orientadas a producir cambios relevantes en dichas prácticas educativas, a modo que, el diseño y la implementación de la innovación sugieren la elaboración de una investigación orientada a la transformación de las prácticas educativas, tal como la investigación acción (Moreno, 2000). La tesis de investigación contemplará el nuevo enfoque del papel docente: el docente investigador dado que al reconocer los principios pedagógicos dentro de la educación básica se accionará en realizar una investigación que contemple los factores externos del contexto áulico para incrementar los niveles desempeño en los alumnos. En este sentido se empatará con las características que dichos principios pedagógicos demandan (SEP, 2011) tales como el centrar el aprendizaje del alumno, las percepciones que se tienen por parte de los modelos formativos adultos dejan entre ver que las opiniones y expresiones de los alumnos en determinadas situaciones tienen papel activo dentro de la toma de decisiones por ello, dentro del diseño de la puesta en marcha de esta investigación la concepción del alumno será activa de forma que contribuirá a la motivación intrínseca y a la formulación de aprendizajes

significativos. En paralelo a ello las planeaciones de aprendizaje contemplará dicha concepción para formular actividades que tengan incidencia en sus necesidades e intereses personales de los alumnos incidiendo en los aspectos de calidad educativa tales como: relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia e inclusión (Artículo 3° de la Constitución Política)

La formación y la realización de este tipo de documentos de investigación acción, será necesaria para generar un proceso que sea dinámico a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos ya que se trata de un proceso global de las potencialidades de los docentes en formación en una dinámica que es al mismo tiempo personificación y socialización, de manera que, comprometerá todas las dimensiones de la vida como el desarrollo personal, las relaciones sociales e instituciones, el trabajo, la cultura, etc., la puesta en acción de este concepto se reflejará en las actividades de formación que son aquellas que median la intencionalidad explícita de ser realizadas para proporcionar una dinamización del proceso de formación.

Este proceso dinámico se realizará bajo la creación de ambientes de aprendizaje efectivos e incluyentes que consideren las actuaciones diferenciadas de los alumnos para la creación de grupos de cooperación e incidir en el fomento de relaciones interpersonales (SEP, 2011). El reconocer al aprendizaje cooperativo como medio para ello tiene resonancia social dentro de los principios pedagógicos dado que el trabajo cooperativo favorecerá la comunicación y el diálogo entre los actores sociales por lo que, la constante aplicación de esta metodología favorecerá al fortalecimiento de relaciones interpersonales.

A medida que este proceso complejo vaya evolucionando se transformará en una formación para la innovación que es un proceso que de manera intencional dinamiza en la persona la adquisición y el desarrollo de los rasgos mencionados anteriormente, a modo que

pretenderá erradicar con el carácter dogmático de las prácticas educativas actuales con discursos constructivistas que en la práctica no reflejan ningún resultado óptimo en los aprendizajes significativos, que ocurren con gran frecuencia en la educación (Sampieri, 2010). El enfoque realizar una investigación acción dentro del proceso de socialización que se lleva a cabo dentro las relaciones interpersonales con los alumnos, tendrá incidencia significativa hacia aquellas acciones que se pretenden erradicar tales como la agresión y la violencia, el papel del docente no se deja de lado ante la investigación que se realiza ya que la influencia positiva que se tenga hacia los alumnos ofrecerá parámetros necesarios para el cambio hacia una acción pro-social.

Contemplando dichos supuestos se acentúa significativa en la renovación del pacto entre el alumno, la familia y la escuela debido a que

...desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia. (SEP, 2011, p. 36).

Derivado de ello, las investigaciones respecto a las acciones pro-sociales y al aprendizaje cooperativo no son nuevas sin embargo, no existe un acercamiento en México formal de estas situaciones por lo que bajo el tinte de una investigación cualitativa se aplicará a la par una investigación exploratoria que según Sampieri (2010), refiere a “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” de tal manera que la aplicación

de esta investigación, bajo un común denominador que es la violencia y agresividad en sectores populares como la Colonia Chamizal ofrecerá diferentes perspectivas acerca de estas metodologías relativamente nuevas y que, por dogmas educativos ya preestablecidos los y las docentes titulares, no ponen en práctica para observar los resultados.

Al realizar este tipo de investigación servirá para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, tales como las acciones pro-sociales y el aprendizaje cooperativo. En consecuencia, se obtendrá información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre el contexto social de la Colonia Chamizal, de forma que se observará de forma cualitativa la prevención de la violencia y la agresión al proponer como alternativa de solución las acciones pro-sociales basadas en el aprendizaje cooperativo. En paralelo con la investigación acción, permitirá que se entre en contacto con la problemática y el tema posteriormente se obtendrán resultados suficientes para realizar una investigación más profunda y con una relevancia significativa.

Al ser una investigación exploratoria se podría caer en el supuesto de obtener un fin en la misma, considerando las características de esta se considerará los resultados obtenidos de la exploración como tendencias o relaciones causales del fenómeno de investigación, por lo que la valoración de objetivos que están colocados hasta la aplicación según la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), ofrecerá la referencia de demostrar la aplicación de dicha metodología como medio para incrementar las acciones pro-sociales de los alumnos, ofreciendo parámetros considerables para que esta aplicación sea considerada bajo las Pedagogías Innovadoras que se plantean en la estrategia metodológica.

Dichos enfoques cualitativos tendrán incidencia significativa hacia el alcance de las competencias para la vida (SEP, 2011). Las acciones integradas que se contemplarán ofrecerán a los alumnos una significación social en cada uno de los saberes que se enseñarán, en consecuencia, accionará hacia las competencias para la vida en cada uno de ellos, primordialmente en la competencia para la vida en sociedad.

La SEP (2011) postula que tal competencia es necesaria

...para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (p. 38-39).

De tal forma que la problemática social que se detectó en el jardín de niños “Miguel Alemán” se atenderá bajo estos referentes pedagógicos y legales para dar viabilidad a la metodología de aprendizaje cooperativo y valorará a su vez la incidencia dentro de las acciones pro-sociales que los alumnos desarrollarán dentro de la puesta en marcha de la investigación.

II.III. Formulación de Hipótesis

En función a las intervenciones diagnósticas y de los instrumentos aplicados en este primer acercamiento, la investigación deberá de contar con planteamientos de posibles alternativas de solución que se desean alcanzar en la misma, por lo que se puede definir como hipótesis a aquellos supuestos que dan resultado de una investigación, estas son formuladas en función a las variables que se presentan en el diseño de la investigación las cuales son: variable dependiente e independiente. La primera de ellas se centra en las conductas pro-sociales que inciden en las relaciones interpersonales de los alumnos de tercero “C”; mientras que la variable independiente representa el aprendizaje cooperativo dado que el diseño de estrategias que deriven de esta metodología tendrá resonancia en las actuaciones sociales de los alumnos dentro del salón de clases y su posterior aplicación en situaciones contextuales. Así mismo dentro de las hipótesis se pretende contar con una posible solución ante el fenómeno social que se presenta: la agresividad y violencia dentro del salón de clase. Paralelo a ello, los diseños de estos supuestos consideran los objetivos previamente planteados para que exista una congruencia con el tipo de investigación que se desea aplicar y colocar de forma puntual los alcances de la misma. Se plantean como hipótesis los siguientes enunciados:

El aprendizaje cooperativo será el medio para prevenir acciones y/o conductas agresivas y violentas dentro del contexto escolar

La constante aplicación de estrategias basadas en lo cooperativo modificará significativamente los comportamientos negativos de los alumnos y las alumnas de tercero “C”.

La aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo favorecerá al desarrollo de conductas pro-sociales iniciales, tales como: de ayuda y cooperación en los educandos

La promoción de conductas pro-sociales permitirá un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común.

El trabajo conjunto con los actores educativos contribuirá al reforzamiento de valores éticos generados en el contexto familiar.

Las hipótesis que se plantean toman como punto de partida el fenómeno social que está latente en el aula y por ende en el contexto social donde se desarrollan los alumnos, por lo que se pretenderá que los alumnos tengan reconocimiento de estas tendencias negativas en situaciones cotidianas para su reflexión y posterior modificación hacia lo pro-social. A su vez, la constante interacción con sus pares dará paso a las relaciones interpersonales, considerando a esta última como la culminación para adoptar una conducta pro-social en vías de mejorar la convivencia social que se presenta en las dinámicas escolares y contextuales. Dicha interacción y relación que se desarrollará concebirá como punto de intervención principal al aprendizaje cooperativo como medio para alcanzar lo pro-social, de tal manera que el diseño de la estrategia metodológica concibe a este último como eje de las acciones y puestas en marcha para contribuir al reforzamiento de las relaciones interpersonales en los alumnos de tercero “C”.

No se deja de lado la presencia docente en este proceso de intervención, por lo que las hipótesis que se plantean tienen resonancia en la actuación docente a llevar a cabo. El papel de actor participante del docente dentro de las actividades concebirá la relación alumno-docente

subyacente de lo pro-social. En consecuencia, las actuaciones tendrán tintes de comunicación efectiva a los alumnos, de la creación de un ambiente de aprendizaje y formativo propicio para el desarrollo de acciones pro-sociales en los alumnos. En paralelo con esto se concebirá a la inclusión educativa como eje de las actuaciones docentes, el ejemplo basado en lo cooperativo y en lo pro-social y mostrado en las relaciones que se establecerán con los alumnos, permitirá restablecer estructuras cognitivas de estrategias de comportamiento de los alumnos; debido a la edad infantil en la que se encuentran los alumnos las representaciones miméticas que estos desarrollen se asimilarán para su posterior adopción y aplicación en contextos sociales donde se desenvuelven.

Como complemento de las hipótesis se concebirá la triangulación de actores sociales importantes dentro de la socialización de los niños y las niñas, por lo que la aplicación del aprendizaje cooperativo y de la creciente inclinación hacia lo pro-social no se quedará únicamente en el aula. La relevancia de realizar esta tesis recae en concebir al ámbito contextual y familiar donde se desarrollan los alumnos como promotor inicial de las conductas pro-sociales por ello, las estrategias que deriven del aprendizaje cooperativo contemplarán la intervención de padres de familia o tutores en situaciones didácticas, por medio de las actividades y la comunicación que se aplique en estas, exista un reforzamiento considerable en las relaciones interpersonales de padre/madre/tutor-hijo/hija.

Las actuaciones de este tipo, tal como se ha analizado en el marco teórico, demostrarán que la seguridad ontológica de los infantes será moldeada hacia lo positivo y lo pro-social, es decir, existirá una considerable modificación de las estrategias de comportamiento en las

situaciones que se desarrollen tales como: conflictos sociales, disputas, peleas, toma de decisiones, etc., previniendo de forma directa e indirecta la violencia y agresividad en distintos contextos sociales.

Capítulo III. Diseño de la Investigación

III. Estrategia metodológica

Bajo los referentes analizados y la investigación que se pretende realizar existe una propuesta de intervención docente que despliega una estrategia metodológica que se entiende como el conjunto de estrategias, actividades y técnicas que permitan el alcance de algún objetivo que se plantee. La investigación tiene como incidencia el método cualitativo para el diseño de la propuesta de intervención, dicho método se focaliza en estudiar un determinado fenómeno social que resulta relevante para el contexto social donde se gesta dado que, la interpretación simbólica que subyace de las observaciones y mediciones cualitativas pretenden captar el significado social de los procesos que suceden con la población de estudio tales como: comportamientos, tendencias, acciones, actitudes, actos, etc. (Sampieri 2010). A su vez, la interpretación cualitativa de utilizar este método de investigación ofrece al docente examinar con profundidad el fenómeno que se suscita de forma frecuente dentro de las interacciones interpersonales de los alumnos y las alumnas de tercero “C”.

En paralelo con el tipo de investigación a ejecutar, el método cualitativo concibe la importancia del papel del docente dado que, las interpretaciones que se lleven a cabo durante la aplicación de la propuesta de intervención tendrán incidencia significativa en el fenómeno que se está valorando, ya que de alguna forma el investigador (docente) debe de ser un actor más en el proceso de investigación capaz de recrear en su interior lo que se está estudiando; relación considerable con la investigación acción que se realizará. Realizar este tipo de investigaciones cualitativas permite entender la forma en cómo la población de estudio tiene perspectivas un

tanto universales acerca de los fenómenos sociales, vistos como comunes denominadores de contextos populares como la Colonia Chamizal, tales como: la violencia y la agresividad.

De esta manera el método cualitativo resulta ideal para el estudio que se plantea ya que como plantean ciertas teorías de la agresión social (Ortega, 2013), reconocen que los alumnos hacen uso de acciones agresivas y violentas que son aprendidas en el contexto social y familiar para obtener algo dentro de contextos secundarios de socialización tales como la escuela. Los resultados que se obtendrán empleando el método cualitativo darán resultados enriquecedores para comprender el fenómeno que se suscita en el salón de clases.

A medida que lo cualitativo adquiere su importancia se hace necesario mencionar bajo que fundamento o metodología se basa la investigación. Tal como se ha mencionado en el fundamento teórico, la aplicación de aprendizaje cooperativo concibe la idea de fortalecer las relaciones interpersonales de determinados grupos de manera que, la violencia y la agresividad no es ajena de un solo individuo sino es un hecho social dentro del contexto donde crecen los alumnos. En consecuencia, esta es percibida como algo natural y normal dentro de las relaciones interpersonales que ejercen. Por ello se reconoce al aprendizaje cooperativo como medio para crear en los alumnos y las alumnas un pensamiento reflexivo de los comportamientos que llevan a cabo dentro de sus dinámicas grupales y cómo estas pueden ser transmitidas por padres de familia o por agentes que fungan el rol social parental.

El aprendizaje cooperativo ofrece al docente un panorama amplio de intervención al considerar las relaciones interpersonales como punto de partida para la formación de saberes nuevos y significativos que tengan fuerte incidencia dentro del contexto más inmediato donde continúan en constante desarrollo y crecimiento.

Es por medio de esta metodología que los alumnos y las alumnas tienen encuentros con aquellos compañeros que “no les gusta hacer equipos”, su incidencia radica en proponer alguna tarea u objetivo dentro de las actividades, dicho objetivo tiene como características: ser atractivo para los alumnos es decir, considera las demandas y las necesidades de cada uno de los alumnos para su puesta en marcha; las tareas deberán de implicar un reto cognitivo es decir, una problemática que no pueda ser resuelta por sí solo sino que conciba las opiniones de los demás miembros de ciertos grupos para que exista una comprensión y reciprocidad en el proceso de socialización de la información; la agrupación cooperativa deberá de ser heterogénea y debe de propiciar el intercambio eficaz de información que les permita a los alumnos y las alumnas observar el punto de vista de sus pares y a sí mismo al realizar las comparaciones y contrastaciones de los mismos de forma pro-activa; los alumnos que están en constante interacción desarrollan paulatinamente relaciones de apego y les permiten tomar postura colectiva es decir, accionar de un modo de ser asertivo que considere las actuaciones de los demás miembros para la solución de la tarea encargada (Slavin, 1987).

De esta forma, la aplicación de esta metodología permite el incremento de acciones pro-sociales de los alumnos debido a que, existe (gracias al estudio preliminar que más adelante se explicará) una población de estudio que ejecuta las acciones hacia la búsqueda del bien basadas en sentimientos de apoyo y de empatía. A medida que estas se hacen presentes en los grupos cooperativos, existe una mayor organización de la información que expresan como alternativa de solución y a la par se desarrolla lo significativo de las dinámicas puestas en marcha dentro de las actividades. Por lo que se observa la creciente relación entre lo cualitativo y la metodología a utilizar, las dos vías de estudio radican en observar un fenómeno social que tiene incidencia en los contextos sociales donde pertenece la población de estudio; mientras que el primero trata de

explicar la causalidad y significado social que representa en el contexto escolar, el segundo concibe dichas causas y relevancia para la intervención eficaz ante este fenómeno.

Esta relación es indispensable para el tratamiento intensivo de las actuaciones de los alumnos, ya que orientará las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se implementarán en el jardín de niños “Miguel Alemán”. A medida que se concreta la propuesta de intervención, se desarrolla de ello el diseño de actuación mediante la aplicación de estrategias de enseñanza. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje se definen como el manejo de procedimientos para resolver una tarea, reflexionando sobre qué hay que hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo esto antes, durante y al finalizar el aprendizaje (Monereo, Castelló, Mercé, Palma & Pérez, 1999). Las estrategias, son conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, por lo que la estrategia será la guía de las acciones que hay que seguir. Se trata de realizar un análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro en función de las características de la actividad se va realizar, o la reflexión sobre cuándo y por qué es útil aquellos métodos o técnicas que ponen en marcha para finalizar esa tarea. De esta forma se hace una enseñanza acerca de las cosas que se plantean realizar durante la tarea en cuestión, así mismo se realiza una valoración acerca de la forma de resolver dichas actividades, a este proceso complejo y de reflexión se le conoce como estrategias de enseñanza (Díaz, 2005).

Al respecto, las teorías innovadoras que fueron revisadas en el marco teórico responden a la aplicación de este tipo de estrategias de enseñanza. El constructivismo es una tendencia innovadora que pretende la erradicación de dogmas educativos que no son efectivos en las jornadas educativas y lejos de ser reflexivos, no tienen incidencia significativa en las acciones cotidianas que ejercen los alumnos. Bajo esta tendencia se observa la aplicación de estrategias de enseñanza que ponen el papel del alumno de forma activa, algunos teóricos conciben dicha

noción por lo que su enfoque corresponde a esta tendencia innovadora. Uno de ellos es Ausbel (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 1999), que a la par con la referencia de estrategias responde a la necesidad ponderar la actuación del alumno dentro del proceso de aprendizaje, por lo que al realizar los procedimientos necesarios para alcanzar el saber que se plantea favorece el desarrollo de relaciones significativas con el mismo, dándole un sentido dentro de las actuaciones que lleva a cabo en los contextos sociales donde participa.

Se trata de que el alumno construya su propio conocimiento sobre el uso adecuado de determinados procedimientos de forma que posibilite la toma de decisiones en situaciones de conflicto; en relación a ello se considera el manejo de estrategias de enseñanza dentro de la investigación, la forma activa y consciente de los alumnos acerca de determinados procedimientos o actuaciones en diferentes situaciones reales favorece la construcción personal que recae en la formación de conocimientos adquiridos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia, propician seguridad en la forma de actuar en diferentes contextos sociales.

En función a la población de estudio se pretende que esta construcción personal cree o recree una serie de estrategias de comportamiento pro-sociales que contribuyan al fortalecimiento de relaciones interpersonales. Es decir la construcción de un sistema de regulación (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 1999), este corresponde al control del desarrollo de acontecimientos y de decisiones para resolver una nueva coyuntura. Dentro de este sistema se establecen diferentes aspectos para alcanzar el nuevo aprendizaje: la reflexión consciente que consiste en la regulación de su acción ante el problema que está presentando de tal forma que realiza una toma de decisión adecuada a lo que pretende resolver, considerando los factores externos de la misma; otro aspecto que aparece dentro este sistema es la planificación

que consiste en hacer un plan de acción acerca de los procedimientos, técnicas o métodos que le son más convenientes para alcanzar la solución que ha planeado previamente. Una vez que tiene este marco referencial el alumno pone en práctica lo planeado realizando bajo diferentes alternativas de solución los procedimientos que ha elegido para enfrentar el problema social que presenta. Al finalizar hace uso de la evaluación de dicha puesta en marcha para distinguir aquellos procedimientos que tuvieron o no incidencia en la resolución de un problema social.

Este sistema de regulación tiene su significado cuando el sujeto en cuestión encuentra una condición dentro del mismo, este término refiere a lo que en marco teórico se denominó como seguridad ontológica. La puesta en marcha de diversos procedimientos que tienen significado social dentro de las actuaciones de los alumnos, crean o recrean estrategias de comportamiento para resolver problemas en situaciones contextuales. La condición es un aspecto que brinda a los alumnos la seguridad de utilizar o no determinados procesos dentro de esta toma de decisiones, de tal forma que se crean una construcción de saber determinado ante los factores que influyen el fenómeno social.

Por lo tanto, la estrategia metodológica de la investigación se plantea dentro de la investigación cualitativa que se presenta responde a el proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en la cual el alumno elige y recupera los conocimientos que necesita para realizar alguna tarea en cooperación, colaboración o apoyo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

III. I. Estrategias de enseñanza para el diseño de planeaciones didácticas

Se contempla como estrategia metodológica la aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo como medio para atender la violencia que se suscita en el salón de clases por parte de los alumnos, entendiendo como primer punto al conocimiento como un fenómeno social, la construcción del conocimiento está mediada por la influencia de los otros, y por eso el aprendizaje implica la apropiación de los saberes de una cultura mediante la re-construcción y co-construcción de los mismos. Los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales, y los construyen sobre todo por a la interacción que establecen con el docente y con sus compañeros. Coll y Solé (1990, en Díaz, 2005) plantean claramente esta relación en la siguiente cita: “la enseñanza puede describirse como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación”.

En función a ello la aplicación del aprendizaje cooperativo, se refiere de manera amplia a la organización social de las actividades en el aula, que incluye varios componentes, entre ellos el tipo de estructura de aprendizaje que se propicia, las metas y que se persiguen y el tipo de interacciones permitidas entre los participantes. La violencia es moderada bajo la aplicación de dicha estrategia dado que se trabaja como eje focal el desarrollo de habilidades interpersonales y de manejo de pequeños grupos, por lo que se debe focalizar la enseñanza al alumno el desarrollo de las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados grupos pequeños a emplearlas. Esto implica valores y actitudes como disposición al diálogo, tolerancia, empatía, honestidad, y un sentido de equidad y justicia dentro de las relaciones interpersonales.

De esta forma se conciben una serie de estrategias a considerar en el diseño de actividades, una de ellas es la estrategia del Aprendizaje por Descubrimiento, donde sea el alumno quien molde su aprendizaje de forma significativa. Se pretende realizar actividades que favorezcan (por parte del alumno) la exploración de aprendizajes por medio de actividades que para él sean atractivas, tales como: el manejo de experimentos, el manejo de su cuerpo en su totalidad para atribuir la motivación que necesita para alcanzar el aprendizaje significativo. En función a ello, se deberán de plantear actividades que favorezcan la resolución de algún problema con materiales tangibles para atender al descubrimiento del conocimiento de tal forma que el niño ideé una serie de alternativas de solución para resolver el problema (Díaz & Hernández, 2002). De tal forma que para tener un conocimiento significativo es necesario contar con un deseo de aprender la información por medio de la experiencia personal, por lo que el aprendizaje por descubrimiento fomenta la motivación en el alumno y el aprendizaje significativo.

Se pretende implementar actividades que puedan realizarse alrededor de la escuela, no específicamente en el aula como se percibía (situación originada por el hacinamiento). En el nivel preescolar, el espacio por alumno en el aula es de suma importancia (INEE, 2010). Las investigaciones sobre el tema señalan que en espacios muy reducidos los niños tienen menor oportunidad tanto para jugar e interactuar, como para realizar actividades vinculadas con su desarrollo físico, lo cual podría provocarles comportamientos agresivos (Montie, 2007). En función a ello se considera como alternativa de solución el manejo de espacios de la misma escuela tales como: el patio o la cancha deportiva son espacios que facilitan la realización de actividades relacionadas con el desarrollo infantil, y son particularmente utilizados para la recreación y promoción del desarrollo físico y motriz de los niños.

Cabe mencionar que la normativa nacional de construcción de escuelas indica que el patio es un lugar esencial para los planteles de educación preescolar (Inifed, 2008). De esta forma, las actividades llevadas a cabo en estas áreas también contribuyen al fortalecimiento de las competencias sociales de los alumnos, tales como aprender a ser independientes, tomar turnos, alcanzar retos y socializar con sus pares y los adultos del centro escolar (Brewer, 2007).

Otra de las estrategias que se pretende implementar: Proyectos Situados. Dewey (1938/2000, en Díaz, 2005) menciona que, el currículo debe ofrecer al alumno situaciones que lo conduzcan a un crecimiento continuo, gracias a la interacción entre las condiciones objetivas o sociales e internas o personales, es decir, entre el entorno físico y social con las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos previos del alumno. Perrenoud (2000, en Díaz, 2005) reconoce la implementación de dicha estrategia que debe ser dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente). Se orienta a una producción concreta; de esta forma induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos, y de las facilidades y restricciones del medio. Por ende, suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos participación, así como de las habilidades necesarias para la cooperación y promueve explícitamente aprendizajes significativos (Díaz, 2005).

El diseño del Proyecto situado tendrá como fundamento la aplicación de diferentes agrupaciones del salón de clases con la finalidad de que el alumno logre realizar actividades en colectivo y de forma individual favoreciendo los aspectos de cooperación y colaboración. Estas acciones están centradas en las necesidades de cada preescolar, pero no consisten en la realización de la misma tarea por cada uno de los alumnos del grupo, sino en el cumplimiento de tareas distintas de acuerdo con las necesidades de desarrollo y aprendizaje individual de cada uno

de ellos (Slavin, 1992). Por otro lado, se responde a la necesidad que tienen los niños de aprender de manera colaborativa y de experimentar el valor de la cooperación, lo que permite que los alumnos se beneficien tanto de la interacción con el docente como con otros compañeros. Así mismo se contribuye, a la comprensión de los otros y las maneras como construyen sus conocimientos, a la creación de una comunidad de aprendizaje, y a fomentar la colaboración entre los preescolares. También son cruciales, pues se reconoce que las interacciones sociales permiten un mejor entendimiento y consolidación de los aprendizajes y las actividades grupales son apreciadas como un patrón de agrupación que debe considerarse en el trabajo en el aula (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, & Zabala, 1999).

Aunado a ello, el trabajo sistemático en preescolar reconoce la necesidad de implementar actividades que estén basadas en el juego, tal como se ha mencionado en el marco teórico dicha estrategia al ser una actividad espontánea y libre en los alumnos, favorece el papel activo del mismo dentro del juego y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Como elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje, se considera como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e intergrupala, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, amor al prójimo, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todos ellos facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa (SEP, 2011).

Es una actividad natural, un comportamiento en el que el uso de los objetos y las acciones no tiene un objetivo obligatorio para el niño, es decir, supone un "hacer sin obligación" de tal forma que esta capacidad de hacer refleja para el propio niño y para los que les rodean la lo que contribuye al desarrollo espontáneo de acciones pro-sociales para erradicar con la violencia y

agresividad que se suscita dentro de las relaciones interpersonales. Si se considera el juego libre y espontáneo entre los niños de la clase, aparecerán juegos de reproducción de actividades humanas que constituyen las estrategias de comportamiento asertivas, esto le permite al alumno la reconstrucción aspectos conductuales para la efectividad del apego dentro de las relaciones interpersonales (González & García, 2007).

Por ser una actividad propia de los infantes tiene motivación y esto lo convierte en una poderosa herramienta de crecimiento y desarrollo personal (SEP, 2011). Vigotski define la actividad como un núcleo central para explicar la naturaleza sociocultural de muchos procesos psicológicos y especialmente el entramado de relaciones, sentimientos, percepciones y conocimientos que constituyen los contextos sociales en los cuales se produce el aprendizaje y el desarrollo de los niños (Díaz, 2005). Estas relaciones interpersonales que rodea toda actividad humana les proporciona a los alumnos su sentido sociocultural, de tal forma que adquiere la fuerza necesaria para que los alumnos se impliquen en ella como cosa propia y subjetiva, y así se convertirá en una actividad significativa.

Para finalizar con el diseño de estrategias se contempla el Aprendizaje Basado en Problemas (Díaz, 2005) ya que al dotar al alumno de una serie de retos cognitivos en grupos cooperativos incide en la colaboración con sus pares para alcanzar algún objetivo en común. De esta forma esta estrategia consiste en el planteamiento de una situación problema contextual, donde el proceso que se lleve a cabo para resolver dicho problema tenga como eje primordial la experiencia, es decir, concebir el papel activo que tienen los alumnos frente a dicho problema. Los planteamientos que se sugieren aplicar responderán un enfoque social, este es recreado a partir de los referentes contextuales del alumno por lo que la elaboración en conjunto de un

sistema de soluciones dentro de un colectivo le permite reconstruir las estrategias de comportamiento del mismo y favorece la participación social dentro de la situación. De esta forma la constante interacción con sus pares dentro del aula tiene incidencia en las acciones que ejercen dentro de los contextos sociales inmediatos (Díaz, 2005). Por lo que la puesta en acción de esta estrategia dentro de las actividades lúdicas permite al alumno dotarse de simbolismos sociales y significantes para ofrecer una mejora hacia la convivencia escolar, lo que acciona en su desarrollo integral.

III. II. Recursos implementados

Derivado de los referentes teóricos de la innovación educativa, el papel docente tiene un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje dado que es mediador de los saberes que se desarrollen dentro del aula (Carbonell, 2001). En función a ello el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar (INEE, 2010) menciona que es necesario que existan docentes capacitados para la intervención educativa dentro de los contextos de México, es decir, la preparación del oficio docente remite a la profesionalización misma de este servicio (Perrenoud, 2004). Esta preparación recae en la aplicación de recursos innovadores dentro de la intervención educativa que permita al docente atender las problemáticas que se suscitan dentro de contextos escolares. De esta forma el papel del docente al ser profesional, concibe la necesidad de ser un investigador de las cuestiones sociales que alteran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como la marca la RIEB (2011) la normalidad mínima que se estipula reconoce como aspecto de mejora dentro de las escuelas la convivencia social, por lo que se pretende que, en el primer acercamiento a un fenómeno en particular, por ejemplo, el caso de la violencia y la agresividad, manifiesten una posible comprensión de dicho fenómeno, y que la forma de solución que ejecute el docente sean modificados para su actualización con las nuevas demandas y exigencias de la sociedad.

Por lo que la constante interacción permite reconocer estos conceptos espontáneos para convertirlos en conceptos científicos que sencillamente favorecen una justificación argumentada acerca de algún fenómeno percibido por la experiencia como primer acercamiento, pero analizado por diferentes opiniones, perspectivas, situaciones, etc., para la comprensión e interpretación desde terceras personas generando una visión más crítica y con mayor experiencia evitando caer en un ejercicio rutinario (Moreno, 2000).

Los conocimientos de estos factores sociales dentro de las dinámicas del aula permiten que el docente realice una planeación educativa argumentada, esta:

...se encamina a llevar a cabo un conjunto de actividades que contribuyan al a que el docente reflexione sobre su práctica y encuentre en la realización de las actividades planeadas elementos que contribuyan a que en la evaluación de su desempeño docente obtenga resultados positivos (SEP, 2015-2016, p.18).

De esta forma se entiende que la planeación argumentada responde a una serie de aspectos sociales y pedagógicos dentro del diseño de ellas dado que, el constante acercamiento con los alumnos y relaciones interpersonales que se gesten permiten al docente observar aquellas barreras del aprendizaje que no permiten el desarrollo integral de sus alumnos. A medida que las demandas políticas y sociales crecen, la labor docente se intensifica más para atender dichas situaciones, por lo que la planeación argumentada es el recurso didáctico del mismo, que por actividades, estrategias y recursos que se planteen en el aula ofrecerán respuesta significativa a los problemas sociales que se observan dentro de las dinámicas de los alumnos (Díaz, 2005).

Para que la planeación sea argumentada se conciben los siguientes aspectos (SEP, 2015 - 2016): contexto interno y externo de la escuela donde se toman en cuenta las características del contexto interno y externo para plantear las estrategias, espacios, materiales, actividades, tiempo, forma de evaluar y demás elementos considerados en la Planeación Didáctica. Otro aspecto de esta es el diagnóstico del grupo que atiende, donde se conciben las necesidades individuales de los alumnos por medio de actividades diagnósticas implementadas en las primeras sesiones con

el grupo, de tal forma que permite el reconocimiento del grupo de forma inicial, es decir, se consideran las debilidades y fortalezas del mismo contemplando aquellas características del alumno que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aspecto de plan de clase hace referencia a los elementos de una Planeación Didáctica (estrategias, espacios, materiales, actividades, tiempo, formas de evaluar y argumentación) y a los propósitos de los planes y programas del grado donde se enseñe, en este caso es el Programa para la Educadora (PEP, 2012). El aspecto de estrategias de enseñanza hace referencia a relacionar aquellas situaciones contextuales que tuvieron incidencia en la toma de decisión de las estrategias que son efectivas dentro del aula, es decir, se realiza con el referente del contexto interno y externo una relación con ciertas teorías básicas de aprendizaje que dan sustento a la formulación de estrategias de enseñanza para erradicar con las situaciones problema que se detectaron dentro del diagnóstico de grupo. En este aspecto se valora la pertinencia de las intervenciones educativas en función a lo que proponen los docentes para trabajar con los alumnos.

El último aspecto hacer referencia a las estrategias de evaluación que son aplicadas en las actividades, se considera dentro de este la aplicación de estrategias, métodos y técnicas de evaluación para conocer los contenidos que se desarrollan dentro del salón de clase tales como conceptuales, procedimentales y actitudinales. Delors (1996) hace la descripción de estos contenidos, el primero de ellos refiere al saber qué, es decir, a los conceptos específicos que se desarrollan dentro de las actividades; el segundo de ellos hace referencia al saber hacer y actuar, es decir, a los procedimientos y prácticas que se llevan cabo dentro del desarrollo de las actividades; y por último el tercero se refiere al saber ser, es decir, los comportamientos que se desarrollan dentro de la actividad. Así mismo es importante considerar dentro de este último

aspecto la evaluación con el grupo, es decir, la aplicación de la autoevaluación y la coevaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dimensión docente

El primer acercamiento con la comunidad escolar del jardín de niños “Miguel Alemán” se realizó con actividades diagnósticas bajo una intervención enfocada a los aspectos de la planeación argumentada (Véase en Anexo 20: Planeación de acciones pro-sociales iniciales). El referente contextual se determinó por la guía de observación realizada en las visitas previas al mismo (Véase en Anexo 21: Guía de observación) dichos parámetros que se contemplan dentro de ese instrumento refieren a los factores sociales que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos: la latente violencia y agresividad dentro de los contextos sociales. Por lo que se diseña una planeación que retoman los saberes de Delors (1996). Entre los contenidos conceptuales se considera como eje las conductas pro-sociales a desarrollar tales como: ayuda, colaboración y diálogo; los contenidos procedimentales de la planeación se contempla la resolución de conflictos entre pares por medio de la estrategia de aprendizaje basado en problemas dentro de actividades cómo la creación de una historieta que refiere a las situaciones de agresión y de violencia presente dentro de las dinámicas grupales y la comunicación efectiva por medio de la estrategia de aprendizaje por descubrimiento orientado en actividades cómo reconocimiento de las emociones (alegría, enojo, miedo, desprecio y tristeza) y las reacciones que tienen ante ellas. Por otra parte, los contenidos actitudinales hacen referencia a las acciones pro-sociales que ejercen dentro de las actividades. De tal forma que se considera como eje principal al campo formativo de desarrollo personal y social dentro de las actividades contemplado en todos los contenidos antes mencionados para valorar los aprendizajes esperados de dicho campo.

La evaluación concebida en la planeación argumentada está presente en el diseño de instrumentos que valoran cada uno de los contenidos (Véase en Anexo 22: Rúbrica de evaluación de contenido y procedimiento). Las rúbricas de evaluación ofrecen una serie de parámetros escalonados que miden el alcance de la misma, en función a dicho instrumento se consideran los contenidos conceptuales y procedimentales de las actividades que tienen su sustento en el PEP (2012). Los contenidos actitudinales están presentes en las listas de cotejo, dado que, este instrumento permite la valoración inmediata de las acciones que ejercen dentro de los procesos que desarrollan dentro de las actividades. Así mismo, para la valoración final de todos los contenidos se realiza una autoevaluación con cada uno de los alumnos acerca de las acciones que fueron emitidas dentro de las actividades, esta se realiza de forma personal por medio de una serie de preguntas que le permiten al alumno recordar y reconocer los comportamientos tanto pro-sociales como agresivos y violentos que se desarrollan dentro de las actividades. La coevaluación se realiza al final de las actividades, formulando una serie de preguntas dirigidas a las actuaciones sociales que presentaron los alumnos de tal forma que hacen ver los comportamientos de los otros valorando positiva o negativamente dichas conductas, esta valoración tiene un por qué lo que atribuye una serie de estrategias de comportamiento para modificar en el caso de las negativas o continuar ejerciéndolas en el caso de las positivas. Las listas de cotejo fungieron como medio para valorar los contenidos actitudinales de la actividad (Véase en Anexo 23: Lista de cotejo de contenido actitudinal), de tal forma que se realiza una valoración directa de las acciones que los alumnos emiten en cada uno de los procesos que se generan dentro de las actividades.

Interacción docente

En relación a las planeaciones diagnósticas, se realiza un diagnóstico de grupo acerca del alcance que tienen los alumnos. El diagnóstico educativo es una herramienta por la cual el docente realiza una valoración cualitativa de los resultados de actividades iniciales dentro del grupo, de tal forma que dentro de este expone el causante que no permite el desarrollo integral de los alumnos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Sampieri, 2010).

La intervención de la jornada de prácticas contaba como punto focal el reconocer la implementación de estrategias alternas a lo que los niños y las niñas están de alguna forma acostumbrados y concebir el aprendizaje de forma significativa, en función a ello se hizo una recapitulación para atender a la diversidad que se presenta en el salón de clases y ofrecer ciertas alternativas de solución (en función a las estrategias) para poder incrementar considerablemente el desarrollo integral de los alumnos. En cada uno de los campos formativos se diseñaron actividades que derivaron de ciertas estrategias para atender dicha situación, así mismo su diseño dependió de los resultados de las rúbricas de evaluación que refirieron a los aspectos procedimentales y conceptuales, y a las listas de cotejo que tuvieron su relevancia en la observación directa con los alumnos y sobretodo que trataron de dar una evaluación al aspecto actitudinal de cada una de las actividades que se generan; la jornada fue compartida por lo que solo se tuvieron los resultados de cuatro campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Desarrollo Personal y Social, Exploración y Conocimiento del Mundo, y Pensamiento matemático. Sin embargo el eje de esta investigación reside en el campo formativo de Desarrollo Personal y Social dado que, se da mayor peso a las relaciones interpersonales y el desarrollo

integral de cada uno de los alumnos y alumnas con sus pares y en contextos sociales inmediatos, por lo que se obtienen los siguientes resultados respecto a dicho campo formativo:

En función al campo formativo de Desarrollo Personal y Social, la estrategia que se implementó es la de Aprendizaje Basado en Problemas, que radicó en proponer a un determinado grupo de alumnos un problema situado, donde los alumnos se sintieran identificados unos con otros y compartieran diferentes puntos de vista para resolver dichas situaciones. Las actividades que se plantearon tuvieron como objetivo cumplir tres aspectos importantes: la delimitación de las emociones de forma universal, con la finalidad de que cada uno de los niños y las niñas expusieran sus razones para tener dicha emoción, en función a ello el reconocimiento de las emociones en terceras personas incide en la formación básica del aspecto de empatía como primer punto focal de las acciones pro-sociales. Otro objetivo que tenía la secuencia didáctica era hacer uso la solución de problemas sin tener que llegar a utilizar las agresiones o la violencia (aspecto delimitado de esta forma por las características que tiene el grupo en función a estos términos), de esta forma se planteó de forma colectiva alguna situación donde los alumnos han tenido la presencia de ver, de ser parte del problema, o de ayudar a disminuir dicho problema.

Al estar en una experiencia situada, los alumnos tuvieron la necesidad de expresar distintas emociones y sentimientos que le sugirieron las acciones que se crean de forma colectiva. Y el tercer punto que se focalizaba la secuencia didáctica son todas aquellas reacciones que se gestan en el desarrollo de la situación de tal forma, que en este aspecto correspondió más a la observación directa de los alumnos en función a las acciones y actitudes que ejercen dentro de los colectivos para dar una posible solución al problema que se presenta, es decir se focalizaba más a la regulación de las emociones, cómo es que los niños respondían ante

determinadas emociones que ya han definido y que han conocidos por las acciones y los gestos que sus demás compañeros ejercen.

En relación a ello, el 63% de la población se encontraban en proceso de adquirir aprendizajes esperados ya que, los alumnos reconocieron las emociones que se manifiestan en el desarrollo de la actividad, sin embargo manifestaron cierta resistencia a expresar algunas situaciones que son causa de las emociones que reconocieron, por lo que su participación fue condicionada por la inseguridad que manifiestan en ciertos casos, o por que las acciones que ejercen los otros en el desarrollo de las actividades no le satisficieron a los alumnos por lo que tienden a alterar la actividad o a aislarse para no tener la participación. Así mismo los alumnos manifestaron algunas situaciones de agrado y desagrado que vivencia (Véase en Anexo 24: Gráficas de la primera intervención en el grupo tercero “C” referida al proceso y al contenido de las actividades). Sin embargo, tuvieron cierta resistencia para expresar con los demás situaciones que le causan alegría o algún enojo o tristeza derivado por las mismas situaciones antes expuestas; de tal forma la puesta en práctica de estas acciones y expresiones dentro del colectivo impidieron generar soluciones eficaces para solucionar conflictos dado que algunos de los alumnos expusieron que sería mejor “defenderse” por medio de acciones agresivas, ya que en palabras de los alumnos estas situaciones resultan más efectivas que proponer el diálogo entre pares o con la maestra titular.

De tal forma que al realizar la actividad de solución de problemas los alumnos tuvieron algunas buenas ideas para dar solución a las situaciones planteadas dado que las comunicaron con la docente cuando se les cuestiona de forma directa. Sin embargo, tuvieron cierta dificultad por relacionarse con sus compañeros lo que ocasionaba poco acercamiento con ellos y la socialización se vio influenciada por la inseguridad (en determinados casos) y por la satisfacción

de necesidades (situación proporcionada por los alumnos que tienden a relacionarse de forma agresiva) que manifiestan.

Sólo un 37% de los niños y las niñas han adquirido el aprendizaje esperado dado que a partir de las actividades que se realizaron, los alumnos lograron expresar todas aquellas situaciones que le provocan los distintos sentimientos y emociones que se explicaron en el desarrollo de la actividad (Véase en Anexo 25: Gráficas referidas al contenido actitudinal diagnóstica). A su vez lograron relacionarlas con situaciones vivenciales en diferentes ámbitos donde se desarrollan a la par que establece el argumento de solución ante emociones y sentimientos que percibe como negativos, situación que estuvo marcada significativamente en la solución del conflicto presentado dado que se orientaban hacia las acciones positivas para evitar las agresiones o la violencia. Los alumnos manifestaron situaciones de agrado y de desagrado cuando es o no tomado en cuenta por un determinado colectivo, de tal forma que se sugirieron algunas soluciones para no sentirse “mal” o tener pensamientos tristes ante situaciones de rechazo o de ignorancia que percibe el alumno; manifestando considerablemente acciones pro-sociales marcadas por las listas de cotejo utilizadas.

A la par las situaciones que son planeadas el colectivo, los alumnos, lograron recrear soluciones de forma independiente y colectiva cuando estuvieron en presencia de sus compañeros, de tal forma que la solución que se sugirió tiene tintes iniciales de acciones pro-sociales para evitar conflictos que alteren la convivencia dentro del problema o el aula.

El 81% de los alumnos propiciaron la comunicación entre pares para generar respuestas de solución ante determinados problemas y generar un ambiente de convivencia mayor y de cooperación para alcanzar de forma colectiva el aprendizaje esperado, mientras que el 19% de

los alumnos no consideraban necesario entablar comunicación con los demás. El 77% de los alumnos al estar en interacciones con sus pares, manifestaron sensibilidad ante la exposición de motivos emocionales que se generan en la situación de aprendizaje, de tal forma que manifestaron considerablemente el desarrollo de la empatía, lo que colaboró para desarrollar un mejor ambiente de aprendizaje dentro del salón de clases. Sin embargo, el 23% de la población no contaba con esta sensibilidad ante lo que escucha dado que se burlaban de las situaciones que algunos compañeros sugieren, no prestaban atención a lo que se expresa, y/o realizaban algunas otras actividades como símbolo de desacuerdo ante la situación didáctica, lo que generaba que se perdiera en ocasiones el sentido mismo de la actividad (Véase en Anexo 25).

Es necesaria la implementación del aprendizaje cooperativo, enfocada en situaciones que sean retadoras e interesantes para aquellos alumnos dentro del 63% que no manifiestan disposición por interactuar con sus demás compañeros y aquellos alumnos y alumnas que se mostraban ante los demás por medio de acciones negativas tales como arrebatarse material, mostrar desagrado ante sus demás compañeros, pegar e incluso insultar a sus compañeros visualizando en ello un 33% (Véase en Anexo 25). El utilizar actividades bajo la metodología del aprendizaje cooperativo ayuda a mejorar las relaciones interpersonales dentro del grupo de tercero “C”, ya que esta aplicación refiere a la organización social de las actividades del aula en la que incluye varios componentes para su eficacia y contribución a la problemática social del grupo tales como la estructura de aprendizaje, las metas y alcances que se persiguen (González & García, 2007).

De forma general, las evaluaciones de dicho campo formativo eje (Desarrollo Personal y Social) y los campos transversales, tuvieron su relevancia en reconocer el aprendizaje cooperativo como medio para favorecer la convivencia, por lo que a pesar de contar con ciertos porcentajes académicos bajos, la aplicación de esta metodología favoreció considerablemente en

incrementar las relaciones interpersonales de los alumnos, de tal forma que la motivación por parte de ellos fue condicionada por aspectos meramente personales pero al estar en contacto con sus pares desarrollaban acciones pro-sociales básicas para su correcta participación en la interacción con sus compañeros.

Evaluación docente

La jornada de intervención tiene una evaluación por dimensiones que tienen su sustento bajo la planeación argumentada (SEP, 2015-2016), competencias profesionales y genéricas (DGESPE, 2012) y las dimensiones del docente (INEE, 2010). Este instrumento permitió analizar de forma sistemática y profunda cada una de las acciones que se ejercen dentro de la misma, la forma en cómo se presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje y la manera en cómo las estrategias que se aplican dentro de las actividades manifiestan cierta incidencia en el alcance de aprendizajes esperados y sobre todo en cómo se observan estos resultados al aplicarlos en situaciones cotidianas donde los alumnos se desarrollan (Véase en Anexo 26: Instrumento de evaluación de dimensiones de la práctica profesional). En función a ello se realizó el análisis de la jornada del 2 de noviembre al 27 de noviembre del año 2015, mostrando los siguientes resultados.

En función a la dimensión de Planeación, organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se cuenta con un 100% de los requerimientos que sugiere el instrumento de evaluación dado que la planeación de la clase fue en función de la productividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el seguimiento de las secuencias didácticas contaba con un orden consecutivo, lo que tomó en cuenta la derivación gradual de los objetivos que se desena alcanzar a lo largo de la jornada de intervención y en consecuencia existió un vínculo significativo entre

los componentes didácticos, a partir de los objetivos, lo que implicó a que los alumnos tengan una clase productiva tanto en la concreción de conocimientos como en la elaboración de productos (Véase en Anexo 27: Gráficas del Instrumento de práctica profesional). Derivado de ello las situaciones de aprendizaje que se desarrollan tienen su sustento en el Programa de Educación Preescolar (2012), donde hace manifiesto los saberes que los alumnos pretenden alcanzar dependiendo la edad escolar en la que se encuentren. Así mismo el contar para el diseño de las actividades la estrategia lúdica del aprendizaje cooperativo favorece a que la secuencia didáctica tenga diferentes tipos de organizaciones en el grupo que favorezcan el juego y el desarrollo de relaciones interpersonales con vínculos afectivos que les permiten a los alumnos, de forma paulatina, la adquisición de acciones pro-sociales iniciales como el desarrollo de la empatía, la toma de decisiones en colectivo, el apoyo mutuo sin importar las características de los alumnos, etc. Las adecuaciones que se tomaron en el diagnóstico de la primera jornada de intervención favorece en la mejora de la planeación en cuanto a tiempos, el manejo de espacios lúdicos para crear actividades recreativas donde los alumnos tengan interacciones efectivas para crear aprendizajes colaborativos y cooperativos.

La dimensión 2 destinada al desarrollo de la clase cuenta con un 96% en la efectividad que se tuvo a lo largo de la jornada de práctica debido a que se tienen ciertas valoraciones un poco bajas en aspectos que se analizarán a continuación; esto se debe a que en la primera valoración que comprende dicha dimensión se obtuvo el 88% ya que no se llega puntual a las clases en determinadas ocasiones se tiene que seguir actividades institucionales y solicitan el apoyo de las docentes en práctica para realizar dichas acciones, por lo que se tienen en determinadas jornadas de intervención retrasos al iniciar las clases de intervención educativa (Véase en Anexo 27). Sin embargo a pesar de tener este retraso en el tiempo se realizan

diferentes actividades en cada una de las jornadas de intervención como es el pase de lista, aunque este no se realiza como los alumnos lo conocen normalmente, se realiza en cada una de las jornadas un juego inicial donde se observa la presencia o no de cada uno de los alumnos que están en clase, por lo que al realizar dicha situación los alumnos recrean un momento de reflexión acerca de actividades pasadas o saberes que se han analizado en la jornada de intervención y de igual forma, conocen a los miembros del equipo cooperativo en el que están inmersos generando cierta interdependencia positiva en el mismo para el alcance de aprendizajes esperados. Cuando existe un retraso en la jornada de intervención se realiza la actividad inicial y el pase de lista de la mano, es decir un juego para conocer saberes previos de cada uno de los alumnos en función al tema que se están analizado o al campo formativo que se refiere la secuencia didáctica. Esto a su vez favorece la motivación y la participación de los alumnos en las clases que se plantean, de tal manera que se tiene mayor incremento en los resultados al final de las jornadas de intervención al realizar los cuestionamientos de evaluación de lo observado en clase.

Partiendo del juego, el análisis de lo que ya sabían y lo que desconocen se realizan en momentos finales de la sesión, cuando los alumnos ya han interactuado con los materiales adecuados y con los saberes que desconocían y aquellos que ya sabían para acentuar el significado que tiene cada uno de estos saberes, por lo que se vincula lo aprendido con el nuevo contenido, poniéndose de manifiesto las relaciones esenciales entre ambos mediante el empleo de vías y procedimientos para conocer los referentes de los alumnos y las alumnas en relación con el nuevo tema y las posibilidades para la comprensión de dichas relaciones. De acuerdo a la segunda valoración de la dimensión 2, se obtuvo el 100% ya que al realizar las actividades en las secuencias de aprendizaje se trata siempre de contar con estrategias que les llaman la atención a

los alumnos como el juego, o el emplear artes o recursos didácticos para mantener su atención, generar participación y contribuir al desarrollo de saberes significativos así como el desarrollo de acciones pro-sociales que gesten una mejora en convivencia para crear un ambiente de aprendizaje adecuado y lleno de confianza y seguridad en cada uno de los alumnos, por lo que se estimulan los deseos de aprender lo nuevo o de sistematizar lo aprendido, mediante el planteamiento de nuevos retos cognoscitivos y se propicia que el contenido adquiera un significado y sentido personal para los alumnos, mediante la utilización de vías y procedimientos que promuevan la atención, concentración, implicación y motivación de estos en el proceso de aprendizaje, a partir de sus necesidades, vivencias y experiencias personales.

De esta manera el desarrollo de la secuencia de aprendizaje ofrecen elementos necesarios para que los alumnos y alumnas comprendan el objetivo a alcanzar y las acciones que realizarán para lograrlo, ya que al realizar la actividad inicial, se comienza por la valoración de saberes previos donde se da a conocer el para qué se quiere conocer el tema que se va analizar o por qué, es decir, la significación social o utilidad práctica del producto a aprender, su vínculo con la vida y con las necesidades e intereses de los alumnos; así mismo se analiza el qué van a aprender, es decir se puntualizan aquellos términos y conceptos necesarios para generar las situaciones de aprendizaje de cada jornada de intervención; el cómo lo van a aprender, se realiza mediante la demostración de los procedimientos, vías, estrategias, algoritmos, para su comprensión y aplicación; y en qué condiciones, habrá de transcurrir el proceso de aprendizaje de tal manera que en cada una de las jornadas de intervención se da a cada uno de los alumnos recursos y espacios necesarios para generar saberes tangibles que les provoquen el descubrimiento del conocimiento y sea significativo el aprendizaje esperado de cada campo formativo. De esta forma se da participación a los alumnos y alumnas en la construcción de la orientación,

permitiendo la reflexión y discusión de sus opiniones, valoraciones y propuestas en relación con el objetivo y con el proceso para lograrlo, posibilitando la búsqueda y confrontación de vías, alternativas y estrategias diferenciadas para enfrentar la solución de las tareas, de acuerdo a las necesidades y a los estilos de aprendizaje de cada uno.

Durante el desarrollo de las clases existen alumnos que aún precisan de dudas que les sugieren el tema que se está analizando en la jornada de intervención de tal forma que se trata de hacer explícito el conocimiento que se desea aprender a la edad en la que se encuentran los alumnos, debido que se tiene un previo como docente frente a grupo de conocimiento que se está analizando en la jornada de intervención de tal manera que, al realizar la actividad de evaluación los alumnos exponen aquellas dudas que se tenían al principio para expresar el conocimiento que han adquirido con apoyo de la docente. Por lo que la información que se está conociendo es clara y precisa, situación mostrada en las hojas de evaluaciones al final de cada semana, por lo que sólo se daba alguna indicación y los alumnos realizaban la actividad de forma individual y con cierto apoyo de sus compañeros, haciendo explícito el aprendizaje que han adquirido a lo largo de la semana sin importar el campo formativo que se esté analizando. En función a ello las actividades que se emplean para conseguir los aprendizajes esperados actividades que usa el docente son acordes para el buen desarrollo y la buena comprensión del contenido a trabajar, así mismo estas técnicas generan ambientes de aprendizaje de cooperación y de reto cognitivo en los alumnos.

La tercera valoración de la dimensión 2 obtuvo la puntuación del 100% de esta forma, contemplando los aspectos específicos pasados, se trata de relacionar cada uno de los saberes que se han analizado en clase con situaciones cotidianas que tiene los alumnos para hacer más explícita el saber y o observen en su andar cotidiano, de tal forma que se precisan las dudas que

se tiene en la clase y que de alguna forma responden a aspectos que observan de su entorno inmediato como su casa o el contexto donde se desarrollan los alumnos, derivado de ello se acentúa el conocimiento realizando investigaciones ajenas al entorno escolar donde pongan en práctica el conocimiento que han adquirido en las secuencias de aprendizaje, aunque al principio no se tiene la respuesta que se desea el transcurso de la jornada de intervención permite generar a los alumnos el sentido de la curiosidad y el fomento de habilidades de investigación que genera que realicen las actividades de investigación en su hogar o cuando van a sitios diferentes.

En función a la dimensión de Materiales y recursos, usos y tiempos en el desarrollo de la clase se tiene un 66.6% de la autoevaluación debido a que se tiene debilidad en aspectos de fomento de TIC y la utilización de las TIC en el desarrollo de las secuencias, no se tiene la valoración total debido a que los materiales tecnológicos son mínimos para el desarrollo de saberes significativos, sólo se utiliza como complemento de actividades que se han diseñado en ciertos campos formativos, así mismo no se persigue que los alumnos utilicen las TIC en su vida cotidiana, dado que las investigaciones que se realizan para la clase son tomadas de internet sin algún análisis para explicarles a los alumnos de tal forma que se toma el internet como una herramienta que puede apoyarnos pero que no se basan los alumnos para sacar la información (Véase en Anexo 27). Sin embargo se tiene mayor puntuación al hacer empleo de materiales y recursos que para los alumnos y las características que presenta el grupo necesitan para el fortalecer estímulos externos que alteren para bien el proceso de enseñanza y aprendizaje; por lo que cada uno de los juegos y las actividades de cooperación que se emplean tiene su sustento en reconocer los recursos como puntos focales del saber para tener tangible el conocimiento y favorecer la asimilación de aprendizajes esperados en el desarrollo de las secuencias de aprendizaje.

En la dimensión de Formas de evaluación, control y evaluación sistemáticos del proceso de enseñanza y aprendizaje se cuenta con un 100% de la valoración de este indicador dado que se tiene en cuenta la evaluación individuales; situaciones observadas en las evaluaciones de cada día al iniciar las clases por medio de las actividades de saberes previos y al cerrar la jornada de intervención y colectivas, de igual forma al realizar la evaluación semanal por cada uno de los alumnos; cuando son actividades en equipo o actividades grupales donde se da conocimiento de la valoración de proceso en cómo los alumnos adquieren el aprendizaje esperado por medio de los juegos y las estrategias que se consideran en cada una de las secuencias de aprendizaje; por lo que en tareas tanto instructivas como educativas, se promueven el intercambio de experiencias, vivencias, procedimientos y estilos utilizados en su ejecución, socializando los procesos utilizados en su solución (Véase en Anexo 27). Paralelo a ello se tiene en cuenta el diseño de instrumentos ajenos al resultado tangible visto en rúbricas de evaluación y listas de cotejo, con el empleo de instrumentos que valoren el autocontrol y la autorregulación de los alumnos, así como la valoración, a partir de la comparación de lo que realizan con el modelo correcto, desde una postura reflexiva y consciente de los procedimientos que permitieron la solución de las tareas. Se propicia igualmente la evaluación colectiva dentro del grupo de tercero “C” coadyuvando a valorar e interpretar de forma objetiva el proceso de las tareas de aprendizaje.

Contemplando ello, la dinámica que se gesta en el desarrollo de la secuencia de aprendizaje, se aprecia que la docente se comunica positivamente con los estudiantes y estos entre sí, se estimula a cada uno por los avances en su aprendizaje y desarrollo, mostrando confianza en todos por igual, en un clima distendido y agradable, que genere libertad de expresión, responsabilidad, colaboración, desinhibición y creatividad, en un ambiente de respeto

a sus ideas y vivencias, desde estilos de dirección no autoritarios ni coercitivos. Dicha interpretación de la valoración corresponde al 100% en la dimensión de Relaciones Interpersonales, ética y desarrollo de ambientes de aprendizaje, porque se tiene un acercamiento personal para conocer el proceso de cada uno de los alumnos y con ello se adecuan las acciones que se emiten para mejorar la motivación de cada uno de los alumnos y mejorar la participación que se genera en la dinámica de grupo. De esta forma al ofrecer a los alumnos una figura de empatía hacia los demás y comprensión ante situaciones violentas o agresivas que se gestan en cada una de las jornadas de intervención, se logran aprovechar las potencialidades de la clase para la formación integral de los estudiantes, con énfasis en la formación de valores como piedra angular en la formación integral de los estudiantes aprovechando las potencialidades de la clase a partir del planteamiento, análisis y debate colectivo de situaciones que lo propicien en correspondencia con la edad, el diagnóstico, los objetivos y el contenido de enseñanza. Se atiende el cumplimiento de hábitos y normas de comportamiento social e higiénicas establecidas por el grupo y la institución escolar. De esta forma se contribuye con el ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la formación integral de sus estudiantes dado que cuando se tiene un error por parte de la docente se reconoce el mismo y se cumplen las consecuencias que se generan en el salón de clases, así mismo se observa en las relaciones interpersonales que se desarrollan en el salón de clases el manejo de contacto visual, el manejo de un lenguaje comprensivo a cada uno de los alumnos, lo que de alguna manera desarrolla en los alumnos y las alumnas acciones pro-sociales que mejoran significativamente la convivencia que se gesta en el salón de clases.

En función a ello la aplicación de pedagogías innovadoras, como alternativa de solución se caracterizan por la combinación de estas concepciones para la aplicación adecuada al contexto

y garantía de los aprendizajes esperados en las actividades en el aula, romper la hegemonía de las técnicas y métodos rutinarios que no funcionan como capacitador reflexivo en los niños para aplicar los conceptos en la vida cotidiana o relacionarlos con la misma ya que el “aprender por aprender” reduce las prácticas educativas a situaciones didácticas sin contenido cultural y llenas de conceptos tradicionales ajenas a los intereses y necesidades de los alumnos.

El saber innovador del docente tiene una fuerte carga emotiva y forma parte de la subjetividad de los alumnos y pretende la creación de un sujeto democrático y moralmente activo, ofreciendo para todo el desarrollo de un pensamiento reflexivo y un enriquecimiento intercultural con diferentes interpretaciones de la realidad (Carbonell, 2001). Contemplando lo anterior, la aplicación de estos modelos de antaño bajo la idea de innovación conlleva a una fuerte incidencia en la prevención de violencia y agresividad que se presenta en el grupo tercero “C” debido a que:

El papel del profesorado tiene un cambio significativo en la toma de decisiones respecto al tema debido a que es mediador, término utilizado bajo la concepción humanista y constructivista por lo que, al ser un agente de cambio activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es un ejemplo ético y democrático del ser ciudadano es decir, del modelo que se busca bajo un enfoque por competencias

Las teorías postuladas conciben la socialización como el medio para alcanzar la prevención de violencia y agresividad. El fortalecimiento de las relaciones interpersonales dentro del grupo de tercero “C” tiene su importancia en realizar acciones colectivas que tengan un efecto positivo y efectivo dentro de las actuaciones propias de los sujetos a la par que

consiguen los aprendizajes esperados, es decir, se favorece el desarrollo de integral de cada uno de los alumnos.

La constante interacción que da paso a las relaciones interpersonales da como resultado un cambio en el proceso de socialización (en el aspecto cognitivo, afectivo y conductual) por lo que las configuraciones cognitivas que gestan el “apego” entre pares dan paso a la regulación de conductas violentas y agresivas dentro del sujeto, lo que en consecuencia deriva una modificación significativa de aquellas estrategias comportamentales que tienen su incidencia en lo negativo hacia lo positivo.

Cronograma de actividades

En relación a las estrategias antes enunciadas se diseña una serie de actividades para atender de forma efectiva la problemática presentada, se cuenta como finalidad el mejorar las condiciones de convivencia escolar que se presenta en el salón de clases. Estas actividades comprenden un proceso escalonado de desarrollo paulatino de acciones pro-sociales en el grupo de tercero “C” en relación a la clasificación que realiza Strayer (1981) en la que incluye una serie de comportamientos pro-sociales escalonados que tienen como finalidad la reducción de tendencias agresivas y/o violentas por medio del aprendizaje cooperativo. De esta forma se diseñan una serie de acciones a ejecutar en un periodo considerable de 8 semanas de intervención (del 15 de febrero al 22 de abril), la intervención que se pretende ejecutar comprende tres proyectos situados, en los cuales se persigue el desarrollo paulatino de dichas acciones para su posterior aplicación en grupos de cooperación de forma altruista y, una semana de situaciones didácticas que evalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo la aplicación altruista de acciones pro-sociales dentro del grupo que refiere a la valoración final de las sesiones de juego

aplicadas durante el trayecto formativo. Cabe mencionar que el campo formativo eje de estas actividades es Desarrollo Personal y Social, para demostrar que por medio de la ejecución de este campo como base en el desarrollo de acciones pro-sociales mejorará la convivencia social y en paralelo incrementa el desarrollo intelectual del campo transversal que ofrece la temática de cada una de las sesiones de juego (Véase en Anexo 28: Cronograma de actividades).

De acuerdo a la clasificación que ofrece Strayer (1981), el primer proyecto situado que se diseña concibe el primer escalón de esta referencia, y se diseñan actividades con objetos en las que se incluyen conductas como ofrecer, ayudar, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos; este proyecto tiene como nombre “Compra y Venta”, la duración de este proyecto contempla dos semanas efectivas de intervención donde se desarrollan acciones pro-sociales iniciales que van a ser base de aquellas acciones de cooperación que se aplicarán en las siguientes sesiones. Por ello, la competencia que se pretende desarrollar se enfoca hacia el aspecto de identidad personal que tiene como finalidad: el reconocer las cualidades y capacidades personales y a la par desarrolla sensibilidad hacia sus cualidades y necesidades de otros compañeros. Estas primeras sesiones de juego contemplan la creación inicial de acciones pro-sociales como medio de relacionarse con los demás, por ello es fundamental la aplicación de materiales y recursos didácticos para su aplicación en cada una de las sesiones de juego ya que estos recursos son punto de partida para el desarrollo de relaciones interpersonales de forma asertiva, así mismo concibe la necesidad de solucionar conflictos específicos bajo la aplicación de los mismos necesitando forzosamente el apoyo de todos los miembros de los equipos de cooperación que se realizarán dentro de las sesiones de juego.

La transversalidad de estas sesiones de juego, contemplan al campo formativo de Pensamiento Matemático, teniendo como finalidad alcanzar la competencia del aspecto de

Número denominada como: resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. La transversalidad que se opta en este primer proyecto tienen su importancia en generar condiciones contextuales y sociales de la aplicación real del número en diversas formas que se presentan en su vida cotidiana, así mismo plantea la necesidad de contemplar actividades y sesiones de juego que el punto de partida para ello sea alguna situación problema donde gracias a la aplicación del número y de las estrategias de conteo logren dar solución a ello. Las dinámicas que se pretenden desarrollar contemplan la importancia del aprendizaje cooperativo, pues será mediante las experiencias situadas que cada uno de los alumnos aprenda de forma conjunta y significativa, así mismo la incidencia de aplicar este tipo de actividades contextuales y sociales radica en configurar el papel del niño que se percibe en la actualidad, y darle el papel activo y participativo como miembro activo dentro de un colectivo social (Véase en Anexo 28).

La valoración formativa que se pretende realizar contemplará únicamente aquellas evaluaciones encaminadas al proceso, contenido y actitud que desarrollen cada uno de los niños y las niñas dentro de las sesiones de juego; cabe mencionar que en función al proceso y al contenido se diseña una rúbrica de evaluación donde contemple aspectos del campo formativo transversal para valorar la incidencia en la competencia a alcanzar bajo la aplicación de acciones pro-sociales. Respecto a la evaluación actitudinal que se presenta, se diseña una lista de cotejo que valore las acciones que emiten en cada una de las sesiones de juego, esta evaluación formativa se apoya bajo la aplicación de autoevaluación y coevaluación de las actividades realizadas. Esta forma de evaluación que se presenta se realizará al finalizar cada una de las sesiones de juego dentro del proyecto situado, concibiendo como estrategia la aplicación de

cuestionamientos detonadores que resalten la importancia de ejercer acciones pro-sociales u observar cuáles son las acciones pro-sociales que logran desarrollar dentro del proyecto.

Dichas intervenciones cuentan con el alcance generar condiciones óptimas para el desarrollo integral del niño y niña, y de forma específica, que todos los alumnos logren reconocer la numeración del 1 al 20 y su aplicación dentro de situaciones cotidianas como el empleo del dinero para poner en práctica sus conocimientos mediante acciones equipos cooperativos que ofrezcan apoyo y colaboración entre pares. Cabe mencionar que esta intervención contempla las limitantes que se suscitan en el contexto institucional donde está el grupo de tercero “C”; al inicio de la investigación se generaron una serie de objetivos donde ofrecen dicho parámetro de limitante para contemplar en el diseño de las actividades, y el primordial es la jornada compartida con la docente titular, de forma que se prevé como propuesta de mejora la aplicación de actividades extras que se desarrollen dentro del contexto familiar para mejorar la forma de relacionarse con los demás empleando acciones pro-sociales con padres de familia o miembros de la comunidad familiar.

El segundo escalón del desarrollo de acciones pro-sociales se refiere a las actividades cooperativas dentro de las que se puede incluir tareas y juegos de cooperación; gracias al desarrollo que se obtenga en el primer proyecto, serán las acciones pro-sociales creadas la base indicada para la ejecución de las mismas dentro de actividades de cooperación. Por ello se diseña el segundo proyecto situado denominado “Ecología”, dicha intervención presenta una duración de tres semanas efectivas, se realiza de esta forma debido a que el objetivo primordial de la investigación es comprobar que por medio del aprendizaje cooperativo favorecerá el desarrollo integral de los alumnos de modo que, se generarán sesiones de juego y de conflicto social que

perseveren la necesidad de solucionar cierta problemática social mediante estrategias que diseñen bajo equipos de cooperación.

El campo eje continúa con Desarrollo Personal y Social, sin embargo se cuenta como finalidad el desarrollo de la competencia del aspecto de identidad personal que se enuncia de la siguiente manera: acepta a sus compañeras y compañeros como son, y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando no es percibido. La clasificación de actividades de acuerdo a Strayer (1981) ofrecen el parámetro para buscar aquella competencia dentro del PEP (2012) que genere acciones de cooperación y pro-sociales para mejorar las relaciones interpersonales, por ello se contempla dicha competencia ya que a la par que se generan soluciones contextuales y sociales, se desarrollan aptitudes y habilidades sociales necesarias para mejorar la convivencia social tales como la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida. La estrategia misma de proyecto situado da la pauta necesaria para intervenir de forma cooperativa en cada una de las sesiones de juego, de modo que aprenden conceptos referidos a la problemática ambiental y las soluciones de ella mediante la aplicación de Talleres que generen el aprendizaje concreto por medio de productos que ellos mismos realicen y tengan la facilidad de aplicar en los ámbitos donde se desarrollan.

La transversalidad de este segundo proyecto recae en el campo formativo de Exploración y Conocimiento del mundo, persiguiendo el alcance de la competencia del aspecto de mundo natural de: participa en acciones de cuidado de la naturaleza, la valora y muestra sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla. La importancia de optar por este campo formativo radica en la participación activa que se le confiere al alumno y la alumna, de forma que el referente contextual y social que se presenta son comunes denominadores de los

alrededores donde viven y se desarrollan lo cual generará la motivación necesaria para la creación de acciones y de estrategias ambientales que mejoren dicha situación social. Los grupos de cooperación que se realizarán contemplarán la diversidad que se presenta en el aula con la finalidad de orientar los diferentes estilos de aprendizaje hacia un significado social y mejore la condición de aprendizaje de cada uno de los alumnos y las alumnas, por ello realizar este tipo de intervenciones en alumnos de educación preescolar favorecerá al desarrollo integral, ya que, a la par que comprenden y aplican conceptos complejos como reciclar, reducir, reutilizar y contaminación desarrollan habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones interpersonales de grupo de tercero “C” (Véase en Anexo 28).

Cabe mencionar que la incidencia de efectuar proyectos situados radica en mejorar la condición de infancia que presentan los niños del grupo de tercero “C” y conferirle el papel activo que tiene cada uno de ellos dentro de la sociedad, empleando estas estrategias y acciones de ayuda hacia las problemáticas ambientales en el contexto más cercano a ello que es la familia.

La valoración formativa que se utilizará en este proyecto será una rúbrica bajo indicadores del campo transversal que ofrezcan parámetros cualitativos del alcance de la competencia y una lista de cotejo que observe las acciones diarias de aquellas que han desarrollado desde el proyecto pasado o las nuevas que logren generar durante la intervención del proyecto. Así mismo se persigue una autoevaluación y coevaluación dentro del grupo de tercero “C”, esta será ejercida bajo cuestionamientos detonadores que generen explicaciones de los niños acerca de la importancia de realizar actividades en cooperación y lo relacionen con la problemática que se genera de la transversalidad del campo formativo. Así mismo, dicho proyecto cuenta con el alcance que los alumnos y las alumnas por medio de las interacciones que se desarrollen en cada uno de los equipos de cooperación logren emitir alternativas de solución

ante las problemáticas que presenta el medio ambiente. Dichas intervenciones realizadas manifiestan el limitante de contar con jornada compartida, por lo que se diseñarán una serie de tareas extras con apoyo de los padres de familia o miembros de la misma para incrementar el aprendizaje aprendido en la escuela y desarrollar acciones cooperativas y pro-sociales en contextos de intervención cotidiana con la finalidad misma de mejorar la condición social en la que se desarrollan los alumnos y las alumnas de tercero “C”.

El tercer escalón en función a la clasificación de Strayer (1981) de acciones pro-sociales, se focaliza a tareas y juegos de ayuda, en las que el objetivo no es participar para alcanzar una meta grupal, sino ayudar a otro a ser ayudado por el alumno o la alumna; de forma que se diseña un cuarto proyecto de intervención que tiene como finalidad la ejecución de tareas de ayuda mediante acciones pro-sociales y de cooperación. Cabe mencionar que la duración de este proyecto fue de dos semanas efectivas para observar la aplicación de dichas acciones en tareas de ayuda entre pares, el campo formativo eje es Desarrollo Personal y Social y este cuenta con la finalidad de alcanzar la competencia que se sitúa en el aspecto de relaciones interpersonales, y esta se enuncia de la siguiente forma: acepta a sus compañeros y compañeras como son, y aprende a actuar de acuerdo a valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana. Las actuaciones sociales que se desarrollen dentro de este proyecto ponderan la importancia de relacionarse con los demás de forma asertiva y democrática, existe una formación de cinco semanas efectivas donde cada uno de los alumnos y las alumnas aprenden a relacionarse y a conocerse de forma positiva, por ello se persigue dicho objetivo: que el alumno y la alumna promueva mediante juegos simbólicos propios del teatro, acciones cooperativas como: afirmación personal y social, relaciones de ayuda, favorezca la cohesión grupal y el desarrollo de conductas altruistas.

La transversalidad que ofrece el parámetro temático de las sesiones de juego concibe al campo formativo de Expresión y Apreciación Artística, bajo el aspecto de teatro contemplando la competencia de expresa mediante el lenguaje corporal, gestual y oral situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas. La importancia de realizar actividades de cooperación y de apoyo mutuo bajo este campo formativo recae en la necesidad de desarrollar actitudes positivas, asertivas, de seguridad y de confianza en cada uno de los alumnos y las alumnas, el juego simbólico en este aspecto favorece la expresión corporal de los participantes del mismo, gracias a este referente las acciones y sesiones de juego empleadas de forma constante modificarán de forma significativa la forma en cómo se perciben dentro de un colectivo grupal, favoreciendo la afirmación personal y colectiva necesaria para desarrollar la cohesión social en cada una de las sesiones establecidas (Véase en Anexo 28). La conjugación de estas habilidades personales y sociales será puntos a favor del desarrollo de conductas pro-sociales de forma asertiva y altruista dentro de las relaciones interpersonales, gracias a ello, existirá reducción de tendencias agresivas y/o violentas ya que al conocer el papel activo que tienen cada uno de ellos, desarrollará la afirmación colectiva necesaria para la aplicación de aprendizajes cooperativos con bases pro-sociales como medio de relacionarse con los demás.

La valoración de este tercer proyecto contempla la ejecución de rúbricas de evaluación formativa que desarrollen parámetros para medir de forma cualitativa el alcance del aprendizaje esperado del campo transversal, la lista de cotejo por su parte conciben el seguimiento diario de las acciones pro-sociales y de cooperación que empleen en cada una de las sesiones de juego diseñadas. Cabe mencionar que al finalizar cada una de las intervenciones diarias se realizará la autoevaluación y coevaluación referida a la afirmación personal y colectiva que se desarrolle dentro del proyecto orientando sus participaciones bajo cuestionamientos detonadores que

generen conflicto personal y colectivo para mejorar la condición en cómo se presentan delante del grupo o cualquier colectivo social. Por ello, el alcance que se diseña en el proyecto situado es que los alumnos y las alumnas logren reconocerse como parte del colectivo social mediante la expresión corporal de situaciones que se han planteado ellos (reales o imaginarias). Así mismo, se promoverá acciones afectivas entre pares, el control de acciones impulsivas y el desarrollo intelectual de cada uno mediante la comunicación interpersonal. La limitante antes enunciada persiste en el desarrollo de las actividades (la jornada compartida), por ello se prevé una propuesta de mejora que contemple para el alcance efectivo del objetivo del proyecto, realizar actividades prácticas para el desarrollo efectivo de la imaginación, creatividad y comunicación entre pares, para que, posteriormente no exista actitudes de pena o de timidez al efectuar una obra de teatro.

El cuarto escalón de la clasificación de Strayer (1981) hace referencia a actividades empáticas, que incluyen acciones como aproximarse con un compañero, consolar o reconfortar con distintas estrategias. Estas intervenciones conciben el ser empático, asertivo y democrático en las acciones que se generen dentro de las situaciones didácticas que se pretenden diseñar, la diferencia de estas actividades que cuentan con la modalidad de trabajo de situaciones didácticas son que estas sesiones de juego contemplarán la evaluación final de las acciones pro-sociales desarrolladas dentro del trayecto formativo de proyectos situados, considerando como punto focal la ejecución de estas mediante comportamiento altruista, es decir, sin generar consignas previas de cómo realizar las actividades o cómo organizar el grupo. La duración de estas situaciones didácticas será de una semana efectiva donde se demuestre por medio del aprendizaje cooperativo la reducción de tendencias agresivas y/o violentas dentro del grupo de tercero “C” y el desarrollo altruista de acciones pro-sociales. Se concibe como campo eje al de Desarrollo

Personal y Social, valorando en estas situaciones didácticas el aspecto de relaciones interpersonales bajo la competencia de establece relaciones positivas con otros basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía. Vislumbrando como objetivo a alcanzar que el alumno y la alumna ponga en práctica las acciones pro-sociales estando en un colectivo, mediante juegos específicos que impliquen la solución de un problema, intercambiar información, compartir material y el ser empático con otros para mejorar la convivencia social dentro del grupo de tercero “C” (Véase en Anexo 28).

Las sesiones de juego cuentan con diferentes transversalidad y estas se ofrecen de acuerdo a los juegos aplicados en cada día de intervención. Sin embargo se cuenta como finalidad misma el alcance efectivo de la competencia del campo formativo de Desarrollo Personal y Social, por ello la valoración final de estas intervenciones diarias serán bajo la aplicación de una rúbrica de evaluación que contemple de forma cualitativa el procedimiento sistemático que generan cada uno de los alumnos en las sesiones de juego estando o no en equipos de cooperación, los rubros estipulados en este instrumento serán diseñados bajo los aprendizajes esperados específicos a desarrollar dentro de la competencia que se desee alcanzar. Se aplicará lista de cotejo individual para valorar las actuaciones sociales de forma cualitativa en cada una de las sesiones de juego, de forma que se puntualizará en el alcance significativo de las acciones pro-sociales iniciales para mejorar la convivencia social. Dichas valoraciones finales estarán acompañadas bajo la aplicación de la autoevaluación que se ejercerá al término de cada una de las sesiones de juego mediante la aplicación de cuestionamientos detonadores que generen explicaciones acerca del agrado o no de estar bajo cooperación y de ejercer acciones pro-sociales dentro de los grupos que ellos realizarán. La coevaluación por su parte contemplará un instrumento denominado cuestionario de sesión de juegos, en el cual se realizará una

valoración cualitativa y cuantitativa de la efectividad de cada una de las sesiones aplicadas en relación a las acciones pro-sociales logradas dentro del grupo, resaltando la valoración de la convivencia social en la que los alumnos y las alumnas han generado durante estas intervenciones sociales.

El limitante presentado con anterioridad persiste en este diseño de actividades, por lo que será necesario implementar una propuesta de mejora de realizar una actividad con padres de familia que implique el trabajo en cooperación para darle la importancia social que tiene el emplear esta metodología en espacios educativos y de formación como la escuela y el hogar. El alcance de estas situaciones didácticas será que los alumnos y las alumnas reconozcan las acciones pro-sociales que ha cambiado u optado como nueva estrategia de comportamiento para la transformación continúa de actitudes y de tendencias que son vistas como agresivas para el fortalecimiento de relaciones interpersonales con sus pares y posteriormente con integrantes de su contexto más inmediato como la familia. Así mismo que reconozcan por medio de sesiones de juegos de cooperación y de ayuda, la importancia que esta metodología tiene para mejorar acciones negativas que se presentan dentro del salón de clases. Y que tengan incidencia en la forma en cómo se relacionan en sus contextos sociales más inmediatos de forma que emitan como una alternativa de solución el aplicar acciones que se observen dentro de su equipo de cooperación para poner en práctica en ámbitos sociales como la familia.

Capítulo IV. Análisis de los resultados

Hablar acerca de análisis de los resultados hace manifiesta la idea de interpretar las acciones que se gestaron en el desarrollo de las actividades que fueron previstas para ello, la línea de investigación que se realiza en esta tesis es cualitativa lo cual requirió de actividades donde contextualizarán el conocimiento en función a experiencias que han vivido y que tienen saberes previos con la finalidad de que los alumnos y las alumnas alcanzarán un desarrollo integral para su formación efectiva y fructífera en el siguiente nivel escolar. Dicha contextualización tomó como referencia la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo, donde cada una de las actividades que fueron aplicadas contó con una escala de alcances para el desarrollo de acciones que implicaran la cooperación como punto de partida para el aprendizaje significativo. Por ello, la aplicación de las planeaciones tuvieron su importancia en analizar los resultados que se obtienen de ella, dichas interpretaciones cualitativas derivaron de una serie de instrumentos de evaluación referidos a tres aspectos importantes del desarrollo académico e integral de los alumnos y las alumnas: contenido, procedimiento y actitud. De esta forma el cumplimiento efectivo de estos tres saberes académicos, tuvo origen en la aplicación de ciertas acciones pro-sociales que garantizaron el alcance del aprendizaje esperado de forma armónica y contribuyendo a la convivencia social, pero sobretodo el desarrollo de lo significativo en cada una de las actividades planteadas para el grupo tercero “C”.

En función a ello se realizaron tres proyectos situados como parte para valorar la evaluación formativa que han tenido los alumnos de tercero “C”, y situaciones didácticas específicas para valorar la evaluación final. Los proyectos situados como se ha mencionado antes, ofrecieron al alumno y alumna una pauta social para la participación dentro de un grupo

social, de manera que desencadenaron una serie de acciones y actitudes individuales para la solución de un problema contextual, y las situaciones didácticas por su parte, pretendieron que el alumno y la alumna aprendan adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades y de desequilibrios que inciden en los comportamientos negativos de los alumnos obstaculizando el desarrollo integral del mismo y de sus compañeros (González & García, 2007).

Como parte del argumento de dichas aseveraciones, el análisis de las actividades diseñadas parte de la clasificación que realiza Strayer (1981) en la que incluye una serie de comportamientos pro-sociales escalonados que tienen como finalidad la reducción de tendencias agresivas y/o violentas por medio del aprendizaje cooperativo. Considerando como primer escalón aquellas actividades con objetos en las que se incluyen conductas como ofrecer, ayudar, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos; el segundo escalón se refiere a las actividades cooperativas dentro de las que se puede incluir tareas y juegos de cooperación; el tercer escalón se focaliza a tareas y juegos de ayuda, en las que el objetivo no es participar para alcanzar una meta grupal, sino ayudar a otro a ser ayudado por el alumno o la alumna; y el cuarto escalón de esta clasificación hace referencia a actividades empáticas, que incluyen acciones como aproximarse con un compañero, consolar o reconfortar con distintas estrategias. La interpretación de los resultados comprende un escalonado alcance de habilidades sociales necesarias para alcanzar la cooperación entre pares y el desarrollo efectivo de acciones pro-sociales en cada uno de los individuos como mecanismos de comunicación para evitar la tendencia agresiva y/o violenta que se ha presentado en grupo tercero “C”.

A continuación se presentan los resultados del Proyecto 1 que tiene como título: Juego de compra y venta (Véase en Anexo 29: Planeación del proyecto de compra y venta). Cabe mencionar que la duración del proyecto fue de nueve días efectivos contando con una asistencia

del 85% de los niños y la niñas que tienen un seguimiento formativo de cada una de las actividades que se realizaron durante el proyecto, mientras que el 15% de los alumnos y alumnas tienen un seguimiento fragmentado debido a la ausencia en actividades que fueron destinadas al proyecto (Véase en Anexo 30: Gráficas de asistencia del proyecto de compra y venta).

Se tomó como referente temático y transversal el campo formativo de Pensamiento Matemático para el diseño y aplicación de la planeación, de forma que los aspectos de contenido y de procedimientos se analizan de acuerdo a la rúbrica de evaluación que situó el proceso que contaba cada uno de los alumnos y alumnas en el desarrollo del proyecto (Véase en Anexo 31: Rúbrica de evaluación del proyecto de compra y venta). Contemplando ello, se reconoce la relevancia del juego de compra y venta, y sobre todo de los indicadores que se señalaron en la rúbrica de evaluación dado que en la evaluación diagnóstica manifiestan cierto desfase grupal en actividades destinadas a la adición, sustracción y la aplicación de conteo ya que mientras algunos de los alumnos y alumnas realizaban ya actividades más complejas, la gran mayoría del salón de clases necesitaba ayuda para realizar este tipo de operaciones en cada una de las actividades destinadas a dicho campo formativo.

Gracias a esta problemática observada en las actividades diagnósticas se consideró el tema de compra y venta bajo la aplicación de un proyecto situado dado que la aplicación de dicha estrategia, permitió generar dinámicas de cooperación que colocaban a los alumnos y las alumnas a enfrentar la realidad que les circunda de una manera crítica y constructiva, por medio de acciones básicas para el razonamiento matemático (tales como: adición sustracción y estrategia de conteo). Al respecto de ello, Diaz (2005) menciona que el realizar proyectos situados en la escuela es una forma idónea de acción colectiva, es uno de los aprendizajes más significativos que puede lograr una persona, pues incide tanto en su formación académica y en la

construcción integral de un sujeto de carácter democrático. El objetivo del proyecto fue comprobar que, por medio de la práctica y la aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, mejorará de forma significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje referido al campo formativo de Pensamiento Matemático (en conceptos como agregar, quitar e igualar del número 1 al 20).

Derivado de estos referentes se realiza una valoración grupal del seguimiento que tienen cada uno de los alumnos y las alumnas (Véase Anexo 32: Gráficas de Evaluación del Proyecto de compra y venta). Contemplando que el 54% de la población adquiere de forma efectiva el aprendizaje esperado manifestando dentro de los indicadores de la rúbrica que reconocen el valor de las monedas y las utiliza en situaciones de juegos dado que ponen en práctica los conocimientos y procedimientos que le son propios para utilizar el número en función de la moneda. La práctica que realizaron de la aplicación del número en diversos juegos, la desarrollaron en equipos de cooperación, donde cada uno de ellos estaba compuesto de alumnos y alumnas con habilidades sociales e intelectuales diferentes, la interacción que surgió de ello manifestó acciones de apoyo y de cooperación hacia los propios integrantes del equipo, lo que ayudó crecientemente a que en colectivo desarrollarán tanto habilidades intelectuales que fueron vistas en el diagnóstico como un problema académico y habilidades sociales para reconocieran la relevancia social que tiene el valor de la moneda en el contexto donde se desarrollan y sobre todo, el reconocimiento de ellos mismos como miembros activos de la sociedad que pueden realizar actividades complejas que observan del entorno donde se desarrollan, tal como ir a la tienda, comprar algo, saber cuánto van a pagar, y saber cuánto le darán de cambio.

La interacción social que se desarrolló durante el proyecto contempló la creación de diversos equipos de cooperación para que comprendieran bajo distintas formas de pensar y de

actuar, cómo resolver problemas numéricos. De tal forma que las experiencias educativas en las que participaban los alumnos y las alumnas en actividades que ellos mismos proponían (tales como el juego del mercado o de la tienda), ofrecieron a ellos un crecimiento continuo gracias a la interacción entre el entorno físico y social con las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos previos del alumno (Díaz, 2005).

Con ello, los alumnos y las alumnas lograron estimar sus resultados representándolos con dibujos, símbolos y/o números y al estar bajo distintos equipos de cooperación en la realización de actividades específicas de adición, sustracción y la aplicación de la estrategia de conteo, lograron comprender los procedimientos que realizaron sus compañeros a lo largo de las situaciones de aprendizaje, así como de los procedimientos que utilizaron en equipo para resolver algunos problemas, de tal forma que de manera individual, cada uno de los alumnos y las alumnas hicieron la elección de aquella estrategia de solución que se adecuara a las necesidades e intereses personales para manejarla en la resolución de problemas matemáticos. Dichas situaciones de apoyo y de intercambio de información de forma práctica bajo la cooperación, contribuyó a que los alumnos y las alumnas comprendieran problemas numéricos que se plantearon en las situaciones de aprendizaje por lo que tuvieron gran facilidad de generar una solución al problema que se les presentará de forma efectiva y activa.

En paralelo con ello, se suscitó un amplio desarrollo de habilidades sociales y comunicativas durante el desarrollo del proyecto, considerando la clasificación que realiza Bisquerra (2006), acerca de las competencias emocionales se observó que los alumnos y las alumnas tienen puntos significativos en relación a practicar la comunicación expresiva (situación que se manifiesta en la rúbrica de evaluación) ya que lograron explicar de forma que fueran comprendidos lo que hicieron para resolver un problema y el estar bajo acciones de ayuda y de

cooperación lograron comparar sus procedimientos o estrategias con los que usaron sus compañeros en sus equipos a los que estuvieron inmersos.

De esta forma, bajo el aprendizaje colectivo que se gestó durante el desarrollo del proyecto de compra y venta, cada uno de los alumnos hicieron uso de procedimientos que observaron, probaron, valoraron y que se adecuaron a sus necesidades e intereses personales para alcanzar una solución ante los problemas que se presentaron en las situaciones de aprendizaje, por lo que al momento de que fueron cuestionados de forma directa lograron explicar de forma segura lo que realizaron para dar solución a los problemas situados del proyecto.

Este primer análisis de la población que ha alcanzado el aprendizaje esperado de forma efectiva lograron interactuar en cooperativo bajo aprendizajes eminentemente experienciales, ya que al reconocer que son alumnos y alumnas que alcanzaron como se esperaba el aprendizaje, son alumnos que lograron reflexionar sobre el papel que tienen dentro de un colectivo (al ofrecer ayuda, al dar materiales a quien lo necesitaba, al intercambiar información, etc.) y sobre todo que, la duración del proyecto tuvo la relevancia de prácticas este tipo de acciones de forma consecutiva por lo que se cuenta con la certeza de que las aplican en diferentes contextos donde se desarrollan sean prácticas situadas, como las que se diseñaron durante el proyecto y/o auténticas.

De esta forma el alcance de estos aprendizajes significativos se debió al desarrollo y aplicación de actitudes pro-sociales valoradas en listas de cotejo acerca de las acciones que emitieron en cada una de las actividades (Véase Anexo 33: Lista de Cotejo del proyecto de compra y venta). Este 54% de la población logró de manera individual y colectiva enfrentar desafíos que se fueron presentados en el proyecto, así mismo bajo las interacciones sociales que

se derivaron en cada uno de los juegos situados buscaron estrategias más óptimas y que considerarían aspectos personales en cada uno de los alumnos y alumnas para superar el reto que fue presentado en situaciones como la solución de un problema concreto y situado, donde implicaba ciertas habilidades matemáticas para conocer los resultados que se generaron en el juego (Véase en Anexo 34: Gráficas de valoración actitudinal del proyecto de compra y venta de alumnos que han adquirido). En paralelo a ello, los alumnos y alumnas cuando se encontraron frente alguna situación que no pudieron resolver realizaba un esfuerzo mayor para lograr lo que se proponía en los juegos situados, de manera que atendieron las sugerencias, el apoyo y la cooperación que hicieron sus compañeros cuando observaban esta situación, en consecuencia mostraron perseverancia en las acciones que lo requirieron.

La creación de juegos y de retos que fueron productos de conocimientos situados, los alumnos mostraron interés, emoción y motivación ante estas situaciones que fueron retadoras y accesibles a sus posibilidades, por lo que el estar en equipos de cooperación permitió la socialización efectiva, desarrollando habilidades sociales tales como escuchar, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas y manifestar actitud dialogante para alcanzar el aprendizaje esperado que se diseñó en las actividades del proyecto, y en consecuencia, desencadenó una serie de comportamientos pro-sociales que mejoró significativamente la convivencia en el salón de clases, ya que existía para la segunda semana del proyecto una comunicación receptiva, situación que se observó al término de cada jornada de intervención ya que se generó un espacio de reflexión acerca de las acciones que se habían realizado en las actividades y en esa semana en específico se manifestó que cada uno de los alumnos y las alumnas mostraban respeto a las opiniones de sus demás compañeros al escuchar lo que decían y ofrecer una respuesta positiva ante ello, así mismo manifestaron acciones básicas de comportamiento pro-sociales tales como

ofrecer apoyo a quien lo requiere, compartir objetos involucrados en la actividad de juego e intercambiar información acerca de cómo resolver una actividad.

Dentro de esta valoración grupal referida a los aspectos de contenido y procedimiento del proyecto de compra y venta existe un 38% de la población de niños y niñas que manifestaron aún ciertas dificultades por ejercer acciones propias de la actividad matemática, tales como la adición, la sustracción y la aplicación de la estrategia de conteo (Véase Anexo 32). Situación que es alarmante dado que, mientras que ciertos alumnos han desarrollado tanto habilidades intelectuales como sociales, este porcentaje de población manifiesta dificultades para obtener ello. La valoración que se realiza va acorde con la rúbrica de evaluación aplicada anteriormente por lo que se consideraron los mismos indicadores para realizar dicha valoración cualitativa. Cabe mencionar que la idea de aplicar proyecto situado para este campo formativo radica en desarrollar en los alumnos y alumnas ciertas habilidades que se manifestaron al inicio de esta investigación con cierto atraso grupal, en paralelo se pretendió incrementar las habilidades sociales en el grupo para mejorar la convivencia que se desarrollaba en él. Por ello, el concebir los indicadores como parámetros de evaluación pretende analizar la comprensión y aplicación de saberes conceptuales y procedimentales en situaciones cotidianas, contribuyendo a mejorar el papel que tiene el niño o la niña en sociedad, el porcentaje que se manifestó en el rubro de “en proceso” comprende a aquellos alumnos y alumnas que tuvieron dificultades al realizar las actividades de juego, por lo que necesitaron de asistencia continúa por parte de la docente y de sus compañeros en equipo, así mismo son alumnos y alumnas que aún tienen problemas para socializar con otros compañeros a los que no están acostumbrados a jugar en equipo, situación que limitaba el alcance significativo y esperado de cada una de las sesiones de juego.

El análisis formativo que se realizó ofrece ciertos resultados importantes en cada uno de los indicadores de la rúbrica de evaluación, de tal manera que en el indicador de reconoce el valor de las monedas y las utiliza en situaciones de juegos situados, los alumnos y alumnas ponen en práctica los conocimientos y procedimientos que utilizaron sus compañeros en las situaciones de aprendizaje que se presentaron, sin embargo al ser cuestionados de forma individual manifestaron ciertas dificultades para comprender la utilidad social que tenía el número y la moneda en dichas situaciones de juego. De acuerdo al indicador: comprende problemas numéricos que se le plantean, los alumnos y las alumnas lograron estimar sus resultados representándolos con dibujos, símbolos y/o números, pero se pudo notar en las sesiones de aprendizaje que algunos de ellos solamente copiaban los resultados de sus compañeros y no realizaban la estrategia de conteo en equipo de cooperación o de forma individual por lo que no lograron comprender ciertos problemas numéricos que les fueron planteados dado que, se resistían a accionar de forma cooperativa para resolver dicho problema y en consecuencia, no elegía de forma individual alguna de las estrategias que observó de sus demás compañeros, limitándose a la ayuda de la docente de forma instruccional, es decir, no manifestaban apertura de realizar las actividades por medio del aprendizaje por descubrimiento, era necesario explicar detalle a detalle las operaciones matemáticas que tenían que hacer para resolver el problema del juego.

Situación de análisis ya que no se permitían de forma individual dar paso a la creatividad o a la imaginación (característica primordial de niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad), lo que limitaba sus respuestas a repetir lo que la docente les explicaba o lo que alcanzaban a escuchar de sus compañeros de equipo, por lo que en el indicador de explica lo que hizo para resolver un problema, los alumnos y las alumnas no reflexionaban acerca de las diversas formas que

pudieron resolver el problema de tal manera que no comparaban sus procedimientos o estrategias con aquellas que utilizaron sus compañeros. Así mismo, la poca presencia en los equipos de cooperación que tienen los alumnos y las alumnas incrementa la dificultad para explicar lo que realizaron al dar la solución ante la situación de aprendizaje a la que estuvieron inmersos, optando por imitar ciertas estrategias que han utilizado sus compañeros al jugar de forma cooperativa, lo que de forma inmediata les ayudó a resolver los problemas, pero dicha vía de solución les causaba problema al encontrarse solos y enfrentar el desafío por sí mismos, denotando que no existió contenido significativo para este porcentaje de población.

Tal como se observó en el análisis de los contenidos y procedimientos desarrollados durante el proyecto, el 38% de la población presentan ciertas dificultades en relación a las actitudes que llevan a cabo en cada una de las actividades del proyecto, y en consecuencia dificultad al desarrollo de habilidades sociales necesarias para favorecer el aprendizaje cooperativo (Véase en Anexo 35: Gráficas de Valoración Actitudinal del Proyecto de compra y venta de alumnos en proceso).

De acuerdo a las habilidades sociales específicas que desarrollan cada uno de los niños y niñas (que se encuentran en proceso), las listas de cotejo ofrecen el parámetro para decir que el 65% de los alumnos que se encuentran en dicho proceso tienen problemas para enfrentar desafíos solos o en colaboración (Véase en Anexo 35), ya que en ciertos casos los alumnos y alumnas no tuvieron disposición para desarrollar actividades de cooperación y colaboración con sus demás compañeros por lo que se limitan a buscar estrategias para superar los desafíos sólo con el apoyo constante de la docente de forma instruccional, es decir, el acercamiento que se obtenía por parte de la docente era únicamente para determinar cada uno de los pasos que debería de hacer para terminar la actividad. Sus actitudes en el desarrollo de las actividades eran un tanto apáticas y

con poca disponibilidad para interactuar con sus demás compañeros lo que ocasionó que no reconocieran el significado de cada uno de los juegos, así mismo son alumnos y alumnas que se detenían para realizar un esfuerzo personal mayor para lograr lo que se proponía en las actividades, de manera que las sugerencias que se les hacía por parte de su compañeros y por la docente no fueron atendidas para mejorar la situación que presentaban en diversos juegos del proyecto (limitándose, tal como se ha mencionado a la repetición de pasos para solucionar el problema) En consecuencia tienen dificultad para manifestar perseverancia en el desarrollo de las actividades.

Sin embargo, dentro de esta población que se ubica en proceso, el 35% de dicha población, manifestó una creciente perseverancia para lograr todos los objetivos que fueron planteados en las actividades, por lo que lograban atender las sugerencias que la docente les hace y que sus propios compañeros de equipo les decían, de forma que imitaban los modelos de solución de problemas de sus demás compañeros como apoyo a su conocimiento para alcanzar el objetivo del juego (Véase en Anexo 35). Lo que permitía, a diferencia de aquellos alumnos que no se prestaban para socializar con los demás, la reflexión acerca de sus acciones que habían realizado durante las sesiones de juego, lo que contribuía a alcanzar el aprendizaje esperado de forma significativa, claro fue que tuvieron ciertos problemas para realizar las operaciones matemáticas, pero manifestaron perseverancia para lograrlo, lo que se atribuye a que por medio de la cooperación que se suscitaba en los equipos ejercía mayor motivación extrínseca para mejorar el desarrollo individual de estos alumnos y alumnas.

El realizar actividades de cooperación y colaboración en cada una de las sesiones de juego, al inicio el 38% de los alumnos y alumnas manifestaron cierta resistencia para accionar con los demás sin embargo, la temática que se ejerce (el juego de compra y venta) mediante

estrategias situadas logró que poco a poco los alumnos contaran con el interés, la emoción y la motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades. Gracias a ello, se promovió el conocimiento de los alumnos y alumnas entre sí, lo que contribuyó a la interacción multidireccional, amistosa, positiva y constructiva entre sus compañeros de equipo y de forma grupal (González & García, 2007). Así mismo, por las características personales que se analizaron al inicio de esta investigación se demostró que, por medio de la cooperación y la colaboración entre pares se incrementó considerablemente las conductas asertivas disminuyendo aquellas conductas pasivas (que se confirió a aquellos alumnos y alumnas que no tenían el acercamiento con los demás por falta de seguridad y confianza en sí mismos) y las conductas agresivas (que se confirió a aquellos alumnos que resistían pertenecer a un equipo de cooperación y que se desenvolvían con los demás de forma agresiva y/o violenta).

Al inicio de este análisis se mencionó que existe cierta inasistencia durante el desarrollo del proyecto manifestando una frecuencia del 57%, de forma que son alumnas que estuvieron presentes menos de 5 días en la intervención, por lo que el seguimiento que presentó se vio fragmentado por esta vulnerabilidad (Véase en Anexo 30). De acuerdo a la evaluación global que se realizó del proyecto representan el 8% de alumnas que no adquirieron en su totalidad el aprendizaje esperado (Véase en Anexo 32). Mientras que los alumnos y alumnas que se encuentran en proceso presentaron dificultades al realizar las actividades, este porcentaje presentó con mayor intensidad vulnerabilidades para resolver los problemas que se presentaron en la sesión de juegos. En relación a ello se obtuvo como consecuencia un desfase en alcanzar el aprendizaje significativo que se desarrolló en el proyecto, situación que fue mostrada en el análisis de la rúbrica de evaluación ya que de acuerdo al indicador de reconoce el valor de las monedas y las utiliza en situaciones de juego, las alumnas tienen cierta dificultad por trabajar en

equipos cooperativos, ya que mientras sus demás compañeros realizan actividades complejas de operaciones matemáticas, las alumnas no cuentan con el referente previo de ello por lo que tienden a asilarse en las situaciones de aprendizaje obstaculizando el proceso de enseñanza y aprendizaje de la actividad. En relación al indicador de comprende problemas numéricos que se le plantean, estima sus resultados y los representa utilizando dibujos, símbolos y/o números, manifiestan que tienen dificultad para realizar actividades en cooperación ya que aunque están presentes en actividades con equipos de cooperación se resisten por comprender lo que están realizando los demás, no preguntan lo que están realizando y optan por copiar todo sin sentido alguno. El último indicador de explica lo que hizo para resolver un problema y compara sus procedimientos o estrategias con los que usaron sus compañeros, ofrece un análisis de que bajo la vulnerabilidad de no tener la disposición para trabajar de forma cooperativa trae como consecuencia poco interés ante las actividades que se desarrollaron y en consecuencia, no tienen la habilidad social para explicar lo que ha hecho en las situaciones de aprendizaje dado que no están involucradas en las actividades.

Dicha situación es sumamente importante ya que, mientras se tiene un proceso y seguimiento con los demás compañeros del grupo tercero “C” este 8% de alumnas manifestaron problema para el desarrollo de habilidades sociales individuales que permitían el alcance de acciones pro-sociales en diversas situaciones donde se presenten, por lo que el enfrentar desafíos por sí solos fue un problema en este proyecto dado que estaban descontextualizadas del tema que se había llevado a cabo durante los días destinados a los mismos, por lo que optaron por copiar contenidos de otros compañeros o no realizar las actividades. Se observó dicha situación, por lo que se tuvo un apoyo constante con este porcentaje de alumnas sin embargo, manifestaron una actitud que se denotaba apática que limitó el alcance de habilidades sociales como la cooperación

y la colaboración con los demás (Véase en Anexo 36: Gráficas de valoración actitudinal del proyecto de compra y venta alumnos que están en no adquirido).

Con esta primera valoración formativa se percibe que existen dos perspectivas en relación a las acciones pro-sociales mediante el aprendizaje cooperativo. Por un lado, se tiene un incremento grupal acerca de las acciones vistas en la evaluación diagnósticas como pro-sociales, ya que al principio de esta investigación realizada los alumnos y alumnas aún tenían ciertos problemas conductuales (tales como agresividad y/o violencia) que no permitían la ejecución de acciones pro-sociales básicas como compartir y ayudar. Estas actividades que se diseñaron contemplan un desarrollo escalonado de acerca de las acciones pro-sociales como medio para favorecer la convivencia y reducir los índices de agresividad y violencia como solución a la problemática de esta investigación, se contempla para ello la clasificación de Strayer (1987), y en esta primera valoración se perciben cambios positivos en función a las bases iniciales de las acciones pro-sociales como ayudar, compartir, dar o intercambiar algo y el incremento positivo en las actividades o tareas de cooperación que ejercieron los alumnos y alumnas a lo largo del proyecto.

Aseveración que se sustenta bajo la valoración de la autoevaluación y coevaluación realizada por los alumnos, mediante preguntas detonadoras y círculo de reflexión al final de cada sesión de aprendizaje (Véase en Anexo 37: Primera valoración general), demostrando que el 75% de la población de niños y niñas del grupo tercero “C” reconocieron las acciones pro-sociales iniciales por medio del empleo de recursos y estrategias didácticas que fueron de su interés y de motivación para alcanzar los objetivos que estaban destinados en cada uno de los juegos situados, así mismo existió un incremento en el rendimiento académico de los alumnos y las alumnas en función al campo formativo de Pensamiento Matemático, pese a que existen

alumnos y alumnas en proceso se destacó que por medio de la aplicación de acciones pro-sociales que ejercen en colectivo alcanzaron el aprendizaje esperado de forma eficiente, por lo que la aplicación de dichas acciones básicas en juegos situacionales favoreció el desarrollo académico y actitudinal de cada uno de los alumnos y las alumnas (situación observada en las hojas de evaluaciones del proyecto).

Sin embargo, existe un 25% de la población que no logra desarrollar a la par dichas acciones pro-sociales en relación al rendimiento de los demás alumnos y alumnas (Véase en Anexo 37), el seguimiento de este porcentaje denotó que la ausencia en ciertas actividades clave de cooperación como: el intercambio de información de acuerdo a la temática presentada de “compra y venta”; el fomento de interdependencia positiva en grupos de cooperación mediante actividades situadas; y el desarrollo de responsabilidad y grupal mediante los juegos puestos en práctica para alcanzar la meta en común del equipo de cooperación, contribuyó a que no alcanzaran el aprendizaje esperado tal como se planteaba al inicio del proyecto. El seguimiento de este porcentaje de población se ve condicionado por la inasistencia marcada durante el proyecto y por la apatía y poco acercamiento que tienen los alumnos y alumnas durante el proyecto aunado a ello, los temas que son vistos en clase difícilmente cuentan con el refuerzo en casa, por lo que las acciones pro-sociales que se pretenden generar en la comunidad de tercero “C” no se alcanzan con la pertinencia esperada.

Dichas aseveraciones son vistas por las acciones que ejecutan en grupos sociales cuando tienen la presencia durante el proyecto ya que, el intercambio de información, de experiencias, de materiales didácticos, etc., es limitada por este porcentaje debido a la falta de socialización que no han tenido a lo largo de las actividades diseñadas de forma que, no mejoran su condición social, es decir, son alumnos y alumnas que tienen problemas graves de socialización en

consecuencia, no generan la empatía para accionar en un equipo de cooperación y posiblemente no logren generar redes de solidaridad que permitan ejercer acciones pro-sociales mediante el aprendizaje cooperativo (Garaigordobil, 2003).

Dado que es el primer proyecto para alcanzar acciones pro-sociales se realizó una propuesta de mejora para el rendimiento académico de este porcentaje, por lo que se mencionó a los padres de familia la importancia que tiene el que acudan a la escuela, y lo que hemos desarrollado durante este primer proyecto, todo esto en aras de mejorar la convivencia que se desarrolla en el salón de clases y de alcanzar los aprendizajes esperados de forma eficaz. Se observó una respuesta positiva en ellos, de forma que se continúa trabajando con dichas acciones pro-sociales iniciales de forma indirecta para el desarrollo de una comunidad cooperativa.

La situación contextual que ofreció el proyecto situado mejoró la forma de socializar con los demás, aseveración marcada por el porcentaje del 75% y más específicamente de la actividad de coevaluación, por medio de participaciones y de reflexiones direccionadas a través de cuestionamientos detonadores, los alumnos y las alumnas fueron capaces de dar una explicación acerca del “¿por qué debemos convivir”, manifestando en su léxico y con ejemplos situacionales del proyecto términos de compartir y ayudar, así mismo la actividad favoreció al intercambio de experiencias emitidas en el proyecto desarrollando significativamente la empatía en cada uno de los alumnos y las alumnas involucrados en la actividad puesto que, antes de realizar un juicio de valor acerca de lo que está bien o mal, reflexionaban de ello y emitían su opinión acerca de las situaciones que se exponían y generaban alguna solución de acciones o conductas que se mostraron como obstáculos para alcanzar el objetivo en común del proyecto.

Cabe mencionar que para lograr esta actividad se necesitó de realizar diariamente el reconocimiento de acuerdos en el salón de clases, y en equipos de cooperación por lo que al finalizar los días de intervención del proyecto se realizó una evaluación grupal acerca de las acciones emitidas. Se menciona ello dado que existe un incremento positivo al ejercer la coevaluación ya que al principio de estas actividades, los alumnos y las alumnas emitían juicios de valor sin comprender el trasfondo de las acciones, es decir, sin ser empáticos con los demás compañeros o compañeras donde alguno de sus comportamientos era puesto en duda, sin embargo, el seguimiento diario de ello permitió a los alumnos y alumnas escuchar la opinión de los demás compañeros y dar alguna solución de ello, sin perder absolutamente nada.

De acuerdo a la valoración antes descrita acerca de las acciones pro-sociales alcanzadas y la incidencia que se tuvo en el desarrollo integral de cada uno de los alumnos y las alumnas, se diseñó un el segundo proyecto destinado al campo formativo de Exploración y Conocimiento del Mundo, con la finalidad de valorar dichas acciones pro-sociales dentro de equipos de cooperación y la incidencia significativa que tiene el ejercer estas actividades en la vida cotidiana. La temática del proyecto tuvo por título “Proyecto de ecología”. Cabe mencionar que el tiempo destinado a realizar dicho proyecto fue de 11 días efectivos de los cuales el 81% de la población asistió constantemente manifestando un seguimiento continuo durante las actividades que se diseñaron, mientras que el 19% de la población contó con una inasistencia consecuente que desarrollaba ciertas vulnerabilidades en función a los contenidos, el procedimiento y sobre todo en el desarrollo de habilidades sociales para favorecer la cooperación (Véase en Anexo 38: Gráfica de asistencia del proyecto de ecología).

El referente temático ofreció los parámetros necesarios para valorar acciones cooperativas y colaborativas de forma específica, y en relación a ello se contó como objetivo que los alumnos

y las alumnas comprendieran la importancia de cuidar el medio ambiente mediante actividades que impliquen el reconocimiento con el mundo social como parte del él, que construyeran alternativas de solución ante las problemáticas del medio ambiente y que por medio de talleres interactivos, los alumnos comprendieran los procesos de reciclar, reutilizar y reusar para contribuir a mejorar el medio ambiente (Véase en Anexo 39: Planeación del proyecto de ecología).

Al contemplar ello se diseñaron indicadores bajo una rúbrica de evaluación que valoraba las acciones referidas al contenido y al proceso de cada uno de los alumnos y las alumnas, así mismo el considerar dichos indicadores para la evaluación tiene su importancia en que se basó en la interpretación realizada por medio de la observación directa todas aquellas actividades diseñadas en función de resolver un problema que afectaba al grupo de manera general: la contaminación dentro de su contexto inmediato (La colonia Chamizal y más específicamente Río de los Remedios). Por lo que tal como lo menciona Díaz (2005), diseñar actividades basadas en el aprendizaje por medio de problemas consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión.

Gracias a ello, la contextualización que se ejerció en el diseño de las actividades provocó en los alumnos y las alumnas de forma general la disposición, la atención, interés, emoción y motivación al convertirse, durante el desarrollo del proyecto, un agente participativo para mejorar la condición de su contexto donde crece, se desarrolla y convive. La aplicación de este tipo de actividades ofrece una experiencia de tipo práctica organizada para investigar y resolver

problemas vinculados al mundo real, la cual fomentó el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real en el grupo de tercero “C” (Díaz, 2005).

Bajo estos referentes el diseño de la rúbrica de evaluación y su posterior análisis reconocen el papel activo que tienen los alumnos y las alumnas dentro de la comunidad, derivado de ello se cuentan con rubros destinados a contemplar aquellos alumnos y alumnas que han alcanzado el aprendizaje esperado de forma efectiva y eficiente (Véase en Anexo 40: Rúbrica de evaluación del proyecto de ecología). Se contó con un 61% de la población que cuentan con estas características debido a que en cada uno de los indicadores demostraron tanto acciones pro-sociales, como apertura para accionar bajo el aprendizaje cooperativo (Véase en Anexo 41: Gráficas de evaluación del proyecto de ecología). Este porcentaje de la población logró identificar las circunstancias ambientales que afectan la vida en la escuela y en su comunidad, este primer indicador hace manifiesta la idea que, gracias a los equipos de cooperación desde el inicio de las actividades del proyecto permitió que los alumnos y las alumnas se identificarán con la problemática que se presentó, lo cual según Díaz (2005) compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problema. De esta forma los alumnos y las alumnas lograron conversar sobre algunos problemas ambientales de la comunidad en donde se desarrollan y las repercusiones que tienen estos en su salud, formulando explicaciones acerca de la problemática social que se presenta en el contexto donde se desarrollan los niños, considerando tanto aspectos previos (derivados de la experiencia que tienen día con día con este problema ambiental) y los aspectos formativos que se desarrollaron durante el proyecto; los diálogos que se generaron en equipos de cooperación y de forma grupal manifestó que los alumnos y las alumnas reconocen la importancia que tiene el medio ambiente para su desarrollo

integral, por lo que en paralelo a ello comienzan a emitir algunas de las soluciones que consideran más viables para disminuir la contaminación que existe en la colonia Chamizal.

La temática a la par, contempló la enseñanza de alternativas de solución bajo la aplicación de las tres “R”, lo cual permitió que los alumnos y las alumnas en el desarrollo del proyecto conocieran cada uno de estos conceptos y las acciones que trae consigo, de forma que condujo sus participaciones iniciales determinando las acciones de manera formal, empleando en su léxico dichos términos (reciclar, reutilizar y reducir). Así mismo, se tiene una respuesta positiva en el indicador de busca soluciones a problemas ambientales de su escuela y su comunidad, el diseño práctico de las actividades permitió que los alumnos y las alumnas socializarán acerca de aquellas acciones que consideraban como efectivas para mejorar la condición de su contexto, por lo que consecuentemente estimulaban la conducta altruista de acuerdo a dicho tema. Estas situaciones fueron observadas y valoradas en aquellas actividades que estaban fuera del currículo (el recreo y el desayuno), ya que los alumnos y las alumnas expresaban que no debían de contaminar el salón o el patio ejerciendo acciones positivas tales como: recoger la basura, colocarla en el cesto que estaba destinado (orgánica e inorgánica), etc. De forma que las acciones que fueron aprendidas dentro del entorno escolar tuvieron incidencia en contextos alternos a la misma.

El papel que concibieron los alumnos y las alumnas en el desarrollo del proyecto contribuyó a que propusieran y participaran en acciones para cuidar y mejorar los espacios disponibles para la recreación y la convivencia, lo cual favoreció a que se desarrollara una mayor cohesión grupal, ya que el realizar prácticas encaminadas a mejorar el medio ambiente favoreció a desarrollar conductas de sensibilidad social o de apoyo en relación a la temática que ofrecida, tal aseveración se observa dentro de la rúbrica de evaluación (Véase en Anexo 41), dado que los

alumnos y las alumnas al realizar investigaciones en casa y ponerlos en práctica durante el desarrollo del proyecto, lograron comprender los términos que fueron enseñados (las tres “R”). Lo cual generó acciones de empatía en las relaciones interpersonales que se desarrollaron durante el proyecto en los equipos de cooperación tales como el escuchar las opiniones de sus compañeros para establecer el punto de vista individual, hacerlo colectivo y contribuir a mejorar el medio ambiente donde se desarrolla. De tal forma que la participación que emitían los alumnos y las alumnas mejoró las habilidades comunicativas de forma grupal, ya que las acciones y opiniones estaban encaminadas a mejorar el medio ambiente, tomando significado al mejorar la convivencia escolar en paralelo.

Dichas valoraciones cualitativas permitió reconocer que el grupo de tercero “C” al estar bajo equipos de cooperación y sobre todo, bajo una situación problemática que está latente en el contexto social donde se desarrolla, desarrollaron cierta interdependencia positiva (González & García, 2007). La reflexión que realizaron los alumnos y las alumnas al ser cuestionados de forma individual manifestó que cada uno de ellos se siente parte del colectivo al que pertenece puesto que, expone que cada una de las acciones que realizaron sus compañeros y él o ella dentro de las actividades prácticas que mejoró el medio ambiente. De tal forma que identificaron y explicaron algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el entorno natural que observaban, tanto en la escuela, como en casa o la comunidad, la manera en cómo lo hacen y cómo se expresan denotó que observan cierto compromiso social con el colectivo al que pertenecían y principalmente a la comunidad social a la que están inmersos, de tal manera que la interacción que se desarrolló en durante el proyecto contribuyó a que los alumnos y las alumnas determinarán bajo los contenidos que fueron adquiridos a lo largo del mismo, cuáles eran las acciones que ayudaban o que perjudicaban el planeta. El desarrollo de esta interacción social en

equipos de cooperación permitió que la valoración de dichas acciones no fueran juicios de valor, sino que estas fueran consideradas por personas adultas que están encargados de su cuidado, para que las cambiaran y mejoraran el medio ambiente mediante la aplicación de acción referidas a reciclar, reutilizar y reducir. Así mismo, lograron reconocer cuáles de estas acciones son puestas en práctica en casa y en la escuela para contribuir a dicha solución y de acuerdo a las acciones que fueron emitidas en los tres momentos del proyecto, los alumnos y las alumnas pudieron observar el cambio significativo hacia mejorar el medio ambiente.

El logro efectivo de los aprendizajes esperados en el proyecto de ecología fue producto de acciones y actitudes pro-sociales que los alumnos y las alumnas lograron desarrollar durante el mismo (Véase Anexo 42: Lista de cotejo del proyecto de ecología). De esta forma la población que ha adquirido el aprendizaje esperado denotó ciertas actitudes correspondientes a ello, valoraciones marcadas por la lista de cotejo aplicada en este proyecto, por lo cual el 87% de los alumnos que han adquirido el aprendizaje esperado controlan gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evitan agredir verbal o físicamente a sus compañeros o compañeras y a otras personas (Véase en Anexo 43: Gráfica de Valoración actitudinal del proyecto de ecología de alumnos que han adquirido).

Esta población de alumnos ejerce acciones de tipo cooperativas y colaborativas en cada una de las sesiones de juego que están involucrados, por lo que expresan empatía hacia los demás, respeto a las opiniones que desarrollan en los equipos de cooperación, apoyo e intercambio de información. La interacción que se gestó en la solución de un problema cotidiano contribuyó a mejorar las situaciones iniciales en las que se encontraba el grupo de tercero “C”, de tal forma que erradicaron ciertas tendencias agresivas y/o violentas en determinados alumnos

y alumnas, lo cual generó mayor participación en juegos respetando las reglas establecidas y normas para la convivencia.

Acorde a la valoración de las actitudes y conductas pro-social en pro de la cooperación, se realizó un análisis de esta misma lista de cotejo para contemplar aquellas acciones que emitieron los alumnos que han adquirido el aprendizaje esperado de forma efectiva (Véase en Anexo 43), y se determinó el siguiente porcentaje el 72% de esta población se involucró y comprometió con actividades individuales y colectivas que fueron acordadas en el grupo, o que él o ella misma proponían dentro del proyecto de ecología, lo que incide en la formación efectiva de a interdependencia positiva entre pares dado que, cada uno de los alumnos y las alumnas emitía cierto grado de compromiso en las actividades que fueron planteadas y sobre todo, en contribuir a la mejora del medio ambiente perteneciente al contexto social de los infantes (Véase en Anexo 43).

Gracias a este desarrollo en la parte cooperativa dentro de las interacciones sociales que se presentaron durante el proyecto, se estimuló a la par la responsabilidad individual y colectiva en cada uno de los equipos pertenecientes a esta población, lo que coadyuvó a que se fortaleciera cada miembro individual, con la intencionalidad de que todos los alumnos y las alumnas aprendieran juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos (Jonhson & Jonhson, 1994). Dicha responsabilidad social que emiten los alumnos para dar una respuesta efectiva a los problemas ambientales que se presentan en el contexto social donde se desarrollan, de forma que se promovió el éxito para alcanzar los objetivos que fueron previstos en el diseño de las actividades, a la par favoreció a que cada uno de los alumnos y las alumnas comprendieran la relevancia de aplicar acciones pro-sociales para contribuir a esta respuesta por lo que

compartieron los recursos existentes, se ayudaron, se respaldaron, se alentaban unos a otros por su empeño en aprender y en mejorar la condición social que presenta el medio ambiente.

De esta manera los equipos cooperativos fueron un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal (González & García, 2007). Mientras que desarrollaban contenidos y procedimientos intelectuales en cada una de las sesiones de juego, se desarrollaron habilidades sociales que permitieron la expresión de opinión en cada uno de los alumnos, situación que fue analizada por medio de la lista de cotejo y el diario de campo ya que, aquellos alumnos que tenían cierta inseguridad y desconfianza para emitir su idea frente a los demás lograron tomar iniciativa, decidir y expresar razones en función a la temática que se estaba analizando, lo que daba como resultado el alcance del aprendizaje esperado en las actividades cognitivas e interpersonales, que sólo pudieron producirse cuando cada alumno promovía el aprendizaje de los otros, mediante acciones específicas como: explicar verbalmente cómo resolver problemas, analizar la incidencia de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que cada uno de los alumnos sabía a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado, creando paulatinamente la cohesión social dentro del grupo tercero “C” por medio de redes de apoyo y de solidaridad como las que se observaron durante el proyecto.

Existe un 13% de alumnos que manifestaron a lo largo del proyecto cierto declive por aún emitir acciones agresivas y/ violentas hacia sus demás compañeros que formaban parte de los equipos de cooperación (Véase en Anexo 43), esta situación se debió a las características personales de cada uno de los alumnos y las alumnas, mientras que unos no tuvieron problema para jugar con diversos compañeros del salón de clases, existen alumnos y alumnas que fueron muy selectivos en la forma de socializar con los demás, de manera que limitaba el alcance del aprendizaje esperado del proyecto dificultado el intercambio de información y la

interdependencia positiva entre pares. Situación que se contempló en el diseño de las siguientes actividades que continúan, con la finalidad de erradicar y mejorar la convivencia en el salón de clases y mejorar el rendimiento académico de los infantes. Así mismo la incidencia de esta población dentro de los equipos de cooperación fue una problemática latente que no permitía el desarrollo efectivo de acciones pro-sociales y el aprendizaje cooperativo dado que, este porcentaje de la población no contaba con la disposición de realizar actividades colectivas, por lo que se mostraban apáticos con sus demás compañeros, y en ciertas ocasiones, alteraban la dinámica con la intención de no cumplir con los objetivos propuestos en las sesiones de juego. Tal situación limitaba la socialización entre pares, y en la gran mayoría de los casos colocaban a los alumnos y las alumnas en cierto aislamiento social (situaciones percibidas en el diario de campo y listas de cotejo) por lo que consideraban mejor realizar las actividades por cuenta propia o no realizarlas ya que, por expresiones propias de los alumnos no creían importante realizar dicha actividad.

Así mismo existe cierta población dentro de la valoración grupal del contenido y procedimiento que se llevó a cabo en el proyecto que demuestra que aún están en proceso (Véase en Anexo 41), dicho porcentaje es del 31%, en este rubro específico se perciben que fueron alumnos y alumnas que tuvieron resistencia por realizar las actividades diseñadas en cooperación debido a que, imponían sus ideas y no mostraban disposición de escuchar las opiniones de los demás, es decir no contaban con la empatía necesaria para trabajar en equipo cooperativo, situación que fue notable en las sesiones de juego puesto que limitaba a los demás a interactuar con estos alumnos y alumnas por lo que lograron explicar ciertas situaciones que percibía del entorno donde se desarrolla y comprendía la problemática que se suscitaba en su contexto. Sin embargo, el reconocer la importancia del medio ambiente y sentirse perteneciente de ello les fue

complicado dado que el no realizar o resistirse a interactuar con los demás en acciones de cooperación para mejorar el medio ambiente, limitaba el desarrollo de habilidades sociales para sentirse perteneciente al contexto social, de esta manera esta población de alumnos mostraba poca sensibilidad social ante las situaciones contextuales y de aprendizaje que se presentaron durante el proyecto, de tal forma que emitían soluciones pero difícilmente eran puestas en práctica en situaciones fuera del currículo (el desayuno y el recreo), situaciones observadas dentro de las actividades permanentes y registradas en el diario de campo.

Debido a ello, se puede suponer que los alumnos y las alumnas que se encuentran en proceso solo emiten soluciones o respuestas que fueron pedidas mediante cuestionamientos directos hacia cada uno de ellos, por lo que sugieren algunas alternativas de solución que se desencadenaron del conocimiento de cada una de las 3R, sin embargo las acciones que ejercieron en situaciones de juego libre o al estar en otros contextos no fueron acordes con las sugerencias que manifestó para dar respuesta a la problemática ambiental, por lo que existió una falta de comprensión a la importancia que tiene el medio ambiente en el contexto social donde se desarrolla. Situación que a la par desencadenó la falta de cohesión social dentro los equipos de cooperación donde estaban inmersos, en consecuencia no se promovía el conocimiento entre pares ya que no existía una interacción amistosa, positiva y constructiva en las sesiones de juego, valoraciones marcadas por la lista de cotejo y el registro en el diario de campo. La falta de sociabilidad y de empatía que manifestaron estos alumnos y alumnas fue contrario a los alcances que se registraron en la población que adquirió el aprendizaje ya que no promovían personalmente el aprendizaje de los demás, de tal forma que no adquirieron el compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes, es decir, existió cierto desapego social durante las sesiones de juego.

Dichas observaciones analizaron que no existió un incremento en las conductas asertivas en este porcentaje de población ya que aún manifestaron tendencias agresivas y/o violentas, así como pasivas dentro de las interacciones sociales que se generaron en cada uno de los juegos diseñados, de esta forma se perdió la finalidad misma de aprender por medio de la cooperación ya que sólo cumplían con tareas y actividades sólo porque se les adjudicaba una tarea de forma específica, no eran cumplidos los objetivos por medio de la estimulación del altruismo tal como se predisponía para el desarrollo de acciones pro-sociales dentro del colectivo. En función a este análisis de observación, los alumnos y las alumnas que están en proceso realizaron todas las tareas de investigaciones y las actividades dentro del aula lo que les permitió expresar sus ideas ante los demás, sin embargo la actitud que tuvieron al ser escuchado y al escuchar a los demás no les permitieron establecer un conocimiento general de la situación, ya que impusieron sus ideas y estaban indispuestos por reconocer otras opiniones del tema que se analizaba, por lo que no lograron comprender el aprendizaje colectivo que se generó en el salón de clases.

Dichas acciones de apatía generaron que los alumnos y las alumnas no ejecutarán tanto las acciones que fueron emitidas por el grupo a lo largo del proyecto o de manera individual, estas estuvieron presentes sólo en el periodo que fueron establecidas o que se dieron a conocer, por lo que se les complicó observar y explicar los cambios que han tenido con la aplicación de estas alternativas de solución. Situación que es un problema de atención dado que al no mostrar sensibilidad social ante las vulnerabilidades que están latentes en el contexto social donde se desarrollan, posiblemente no sean capaces posteriormente de mejorar sus condiciones de vida ante vulnerabilidades que se les presenten. De tal forma que se consideraron dichos aspectos notorios en la población general del grupo tercero "C" para la aplicación siguiente de las actividades que preceden contemplando la finalidad de estimular la conducta altruista y favorecer

el desarrollo de acciones pro-sociales básicas para ejercer en cooperación y colaboración con sus demás compañeros.

Respecto al análisis de las acciones pro-sociales y las conductas de cooperación emitidas durante el proyecto (Véase en Anexo 44: Gráfica de valoración actitudinal del proyecto de ecología de alumnos en proceso), se tienen los siguientes resultados, el 94% de la población que se encuentra en proceso conoce y ha aplicado acciones pro-sociales dentro de los grupos de cooperación que fue inmerso, sin embargo demuestran bajo la práctica ciertas dificultades para lograr dichas acciones sin tener que ser pedidas por un agente externo. Situación que confiere a analizar el porcentaje adjudicado a las acciones de cooperación que se desarrollaron dentro de las actividades, existe un porcentaje igualitario del 50% en alumnos y alumnas que tuvieron agrado por realizar actividades colectivas e individuales y el mismo porcentaje que mostró desagrado y resistencia por realizar actividades de este tipo. Situación interesante que se presentó en este porcentaje de población ya que al ser cuestionados de forma directa acerca del agrado de estar en equipos de cooperación, de las normas que reconocía y que eran puestas en práctica, y de las acciones pro-sociales que reconocían y aplicaban decían con mucha seguridad y confianza que en todo momento eran aplicadas por ellos, sin embargo tras realizar el registro en el diario de campo y en las observaciones de la lista de cotejo se pudo denotar que existe una incongruencia con lo que emiten y las acciones que realmente aplican estando en colectivo.

La forma de operar de dicho porcentaje de población estaba condicionada por el cumplimiento de sus intereses y de sus necesidades personales, cuando estos observaban que eran respetadas y seguidas por sus demás compañeros de cooperación ellos respondían de forma asertiva, mientras que cuando estos consideraban bajo su juicio personal que no se consideraba la importancia que tenían las opiniones o sugerencias que emitían en el desarrollo de las actividades

respondían de forma agresiva y/o violenta o pasivamente. Situación alarmante que se consideró en el diseño de las siguientes actividades que preceden ya que, estas prácticas un tanto contradictorias obstaculizan el aprendizaje significativo de los demás, ya que observan que sus prácticas son respondidas por los demás compañeros ocasionando en ciertas ocasiones la imitación de dichas acciones de condicionamiento social al colectivo que pertenecen (Véase en Anexo 44).

Como parte final de esta valoración grupal en función al contenido y al procedimiento que se analizó dentro del proyecto de ecología existe un porcentaje minoritario del 8% de la población que no logró alcanzar de forma efectiva el aprendizaje esperado de cada una de las sesiones de juego (Véase en Anexo 41). Este porcentaje de población muestra que cuentan con la vulnerabilidad de la inasistencia manifestando una frecuencia del 55.5% con la que faltan durante el proyecto de ecología (Véase en Anexo 38). Esta población manifiesta características tales como: inseguridad, desconfianza y apatía por lo que no logran ejercer interacciones sociales con los demás compañeros estando en grupos de cooperación, dicho problema radica en que son alumnos y alumnas y tienen problema para comprender, analizar y reflexionar los contenidos que fueron enseñados durante el proyecto y difícilmente serán puestos en práctica en contextos inmediatos ya que no se sintieron parte activa del grupo al que fueron seleccionados y en consecuencia, esto determina que su forma de ser y la poca relevancia social que le mostraron al desarrollo del proyecto incide en la forma en cómo se desarrollan dentro del contexto social al que pertenecen.

Estas situaciones fueron descritas gracias a la rúbrica de evaluación y al diario de campo, donde tanto el registro como los alcances de la actividad definieron que fueron alumnos con dificultades para desarrollar habilidades sociales y en consecuencia el desarrollo de habilidades

intelectuales para alcanzar de forma significativa el aprendizaje esperado. De esta forma se percibieron las siguientes vulnerabilidades para alcanzar el aprendizaje esperado: no logran identificar las circunstancias ambientales que afectan la vida en la escuela y en su comunidad, de forma que no mostraron disposición por conversar sobre algunos problemas ambientales de la comunidad y sus repercusiones en la salud ya que no tuvieron la intención de realizar las actividades que fueron propuestas dado que las acciones que emiten en colectivo no les fueron familiares por lo que se aíslan del grupo ocasionando su falta de aceptación y empatía con los demás para desarrollar los contenidos que se presentaron el proyecto. Así mismo, tuvieron dificultades para desenvolverse con los demás lo que les ocasionaba que tenga ciertas ausencias en la clase que no les permitían generar alternativas de solución derivadas de las actividades de las 3R y en consecuencia, no desarrollaban habilidades sociales necesarias para formar la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción estimuladora dentro de los equipos de cooperación por lo que no lograban alcanzar el aprendizaje esperado de forma significativa, aunado a ello las ausencias contantes de este porcentaje de población atribuyeron a que esta vulnerabilidad incrementara y ocasionara una limitante hacia el aprendizaje colectivo de los demás.

En paralelo a ello y debido a su apatía que tuvieron en las relaciones interpersonales y en los equipos de cooperación a los que estuvieron inmersos no dan paso a las comunicaciones o el diálogo entre ellos, por lo que no alcanzan a comprender el aprendizaje colectivo que se suscitó en el salón de clases. De tal forma que tienen problema para proponer y participar en acciones para cuidar y mejorar los espacios disponibles para la recreación y la convivencia, ya que por la forma en cómo se presentan durante el desarrollo del proyecto evitan la sociabilidad y la

interacciones entre pares, desencadenando cierto desapego social hacia el colectivo que están inmersos y hacia el grupo de forma general.

Desde el inicio del proyecto dicho porcentaje de evaluación no hacen alusión en sus actuaciones sociales de las acciones o medidas preventivas para mejorar el medio ambiente por lo que, no pudieron comprender la resonancia social que tiene el proyecto de ecología y su participación activa dentro del mismo, de tal forma que no son capaces de distinguir sobre de aquellas acciones que son positivas o negativas para el medio ambiente. Dichos resultados fueron el producto de sus acciones y aptitudes que se desarrollaron durante el proyecto (Véase en Anexo 45: Gráfica de valoración actitudinal del proyecto de ecología de alumnos que no han adquirido), dichos problemas fueron descritos debido a la vulnerabilidad antes mencionada de la inasistencia, lo que provocó que dicho porcentaje de población no comprendiera las actividades y acciones que se estaban desarrollando durante la sesión de juego que se presentaron en el proyecto, de tal manera que se mostraron un tanto pasivos y apáticos ante dichas situaciones que presenciaron por lo que no lograron cumplir aquellas normas y acuerdos del salón de clase que fueron propuestos al inicio de la intervención docente a modo que optaron por no realizar las actividades de forma colectiva o individual.

Así mismo, manifestaron desagrado ante las sesiones de juego que se desarrollaron durante el proyecto, por lo que limitaban las participaciones de sus demás compañeros ignorando o asilándose de las actividades que se desarrollaron, a modo que tuvieron dificultades por involucrarse de forma individual en los colectivos que fueron adscritos. Situación que provocó poco acercamiento social en las interacciones que se desarrollaron a modo que la ausencia constante durante el proyecto de ecología no incrementaba la motivación extrínseca para desarrollar acciones pro-sociales y la cooperatividad que se esperaba al inicio de las actividades.

En consecuencia no existe un involucramiento positivo dentro del colectivo que se le asigna, de tal modo que su participación está limitada por la ausencia en las interacciones sociales.

Los rubros marcados en el análisis de resultados que se realizaron en el proyecto denoto dos perspectivas acerca del desarrollo paulatino hacia las acciones pro-sociales y el aprendizaje cooperativo (Véase en Anexo 46: Segunda Valoración de acciones pro-sociales en actividades de cooperación). Por una parte, existe un incremento positivo en aquellas tendencias pro-sociales dentro de las interacciones sociales que se desarrollan dentro del proyecto de ecología; así mismo la temática, que se diseña contempla el desarrollo hacia la sensibilidad social y retoma el papel activo que tienen los infantes dentro de la sociedad. Al hacer énfasis en ello, la opción de colocar la estrategia de aprendizaje basado en problemas dentro de cada sesión de juego o de taller dentro del mismo ofreció a los alumnos y las alumnas la pauta para expresar, solucionar, decidir, opinar, aportar, ayudar, etc., en función de mejorar la condición del medio ambiente que se presenta en el contexto social de la colonia Chamizal y aunado a ello, incrementó significativamente las habilidades sociales necesarias para la cooperación en cada una de las actividades presentadas.

Dichas aseveraciones se sustentan bajo la aplicación de la autoevaluación y coevaluación realizada al finalizar cada sesión de aprendizaje mediante preguntas detonadoras y círculos de reflexión que pretendían la exposición de motivos por parte de cada uno de los alumnos y alumnas para contribuir a la mejora de dicha problemática. Los registros del diario de campo y el complemento de las listas de cotejo demuestran que el 80% de la población de tercero “C” han desarrollado acciones pro-sociales de forma significativa, ya que utilizan estas conductas como herramientas para accionar en el aprendizaje cooperativo de cada una de las sesiones de aprendizaje. Las interacciones sociales entre pares manifiestan de manera principal que

promovieron el conocimiento de solucionar la problemática ambiental mediante las interacciones positivas, amistosas y constructivas entre pares, así mismo mejoraron significativamente las habilidades de comunicación y de diálogo, al momento de cuestionar de forma individual los alumnos y las alumnas respetaron el turno de los demás y aportaron su punto de vista en relación a las experiencias que el proyecto de ecología les ofreció a modo que lograron generar conclusiones grupales favoreciendo la comprensión de mejorar la condición del medio ambiente (Véase en Anexo 46).

Tal como menciona Díaz (2005), existieron durante el proyecto de ecología mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño, lo que incluía un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos y las alumnas en relación a dar respuesta oportuna a la situación problemática que se presentaba en su contexto social, al mismo tiempo que ofreció mayor posibilidad de retención a largo plazo, ya que las hojas de evaluación que se realizaron semana con semana retomaban conceptos previstos antes por lo que las actividades prácticas facilitaban la retención de información significativa al grado de emitir participaciones como “debemos reciclar la basura”, “ayuda al planeta reutilizando cosas”, “ayuda a cuidar el medio ambiente reduciendo productos”, ejemplos de la relevancia social que tuvo el proyecto de ecología y el significado de los conceptos al hacerlos suyos (Véase en Anexo 46).

Dichos parámetros generó dentro de las interacciones sociales mayor convivencia y cohesión social al ser todos los alumnos y las alumnas partícipes para solucionar algún problema social que le afecta a su salud, a su familia, a la escuela, etc., lo cual contribuyó a la formación paulatina de un sujeto democrático donde se estimuló en cada sesión de juego la conducta altruista en aras de mejorar la condición de vida de los infantes de la colonia Chamizal.

Sin embargo el análisis realizado tanto de la autoevaluación como la coevaluación manifestó otra perspectiva diferente, el 20% de la población mostró cierta resistencia para ejecutar acciones pro-sociales y de cooperación dado que existían ciertas vulnerabilidades a las cuales los alumnos estaban inmersos, tales como la inasistencia frecuente, la poca disponibilidad de relacionarse con los demás, la falta de empatía dentro de las relaciones interpersonales, el poco desarrollo de habilidades sociales para alcanzar el rendimiento académico óptimo. Estas características de la población fueron consideradas en el diseño de las siguientes actividades, a considerar dichas vulnerabilidades sociales que presentan los alumnos y las alumnas pretendió incrementar dicho porcentaje para mejorar la convivencia social del grupo de tercero “C” y desarrollar acciones pro-sociales mediante el aprendizaje cooperativo (Véase en Anexo 46).

Continuando con la valoración escalonada de los alcances del grupo de tercero “C”, se contempló para el siguiente análisis los resultados de los proyectos pasados para la puesta en marcha de las acciones pro-sociales y de cooperación en tareas de apoyo hacia otras personas, donde la intencionalidad de esta categoría de comportamientos según Strayer (1981) tuvo por objetivo el ayudar a otro en situaciones de conflicto. Contemplando ello se diseñó un tercer Proyecto destinado al campo formativo de Expresión y Apreciación Artística que tuvo por título “Obra de teatro” con la finalidad de valorar acciones pro-sociales, de cooperación y de apoyo hacia otros dentro de un colectivo grupal mediante acciones propias del juego simbólico del teatro. Cabe mencionar que el tiempo destinado de este proyecto fue de 9 días efectivos, de los cuales se contó con una asistencia del 77% que consiguió un seguimiento continuo de las actividades (contemplando una frecuencia de 7 a 9 días), mientras que el 23% de los alumnos y las alumnas cuenta con una inasistencia frecuente (con una frecuencia de 2 a 6 días) y en consecuencia no contaron con el seguimiento continuo de las actividades lo que permitió

observar ciertas vulnerabilidades hacia el trabajo de de cooperación, pro-social y de ayuda hacia otros (Anexo 47: Gráfica de asistencia del proyecto de obra de teatro).

El referente temático del campo transversal permitió hacer visible el acompañamiento de cada uno de los alumnos y las alumnas inmersos en tareas de ayuda, por lo que se contó como objetivo que cada uno de los infantes promoviera mediante juegos simbólicos propios del teatro, acciones cooperativas como tales como: afirmación personal y social, relaciones de ayuda, cohesión grupal y desarrollo de conductas altruistas y/o pro-sociales (Véase en Anexo 48: Planeación del proyecto de obra de teatro). Al contemplar dichos alcances, se diseñó una rúbrica de evaluación que estaba destinada a valorar los contenidos y los procesos que se gestaron en el proyecto de Obra de teatro, de manera que permitió realizar la valoración cualitativa de los alcances que tenían cada uno de los alumnos y las alumnas en las tareas de ayuda al ser parte activa de la creación de la Obra de teatro y los elementos que comprenden la misma (Véase en Anexo 49: Rúbrica de evaluación del proyecto de obra de teatro). Dicha interdependencia que se desarrolló dentro del proyecto permitió que todos los alumnos se sintieran parte importante del colectivo al que estaban inmiscuidos, favoreciendo las relaciones interpersonales entre pares y la convivencia dentro del salón de clases.

Claro fue que al igual que las evaluaciones pasadas, se obtuvieron tres parámetros de valoración del objeto de estudio, sin embargo a diferencia de las evaluaciones pasadas, esta valoración contempla la conjugación de las acciones pro-sociales básicas e iniciales que se desarrollaron en el primer proyecto y acciones cooperativas que se gestaron en el segundo proyecto de intervención. De modo que, existe un cambio significativo en la forma en cómo se desarrollan los alumnos unos con otros, en cómo resuelven conflictos y en la forma en cómo logran colaborar para alcanzar un objetivo en común que fue la obra de teatro. Los parámetros

obtenidos fueron resultado del análisis de información de las rúbricas de evaluación (Véase en Anexo 50: Gráficas de evaluación del proyecto de obra de teatro), de los cuales concibieron tres diferentes modos de comprensión y de actuación frente a otros compañeros en relación a la temática que se presentó durante el proyecto. El primero de estos parámetros fueron los alumnos dentro del estándar de adquirido contando con un 76% de la población que se caracterizó por la participación en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos, es decir, los alumnos que se localizan dentro de este primer indicador fueron capaces de ser parte de juego simbólico mediante acciones que improvisaron por medio de la creatividad y la imaginación, así mismo lograron expresar mediante su cuerpo y el apoyo de recursos didácticos situaciones que deseaba expresar mediante la dramatización. Las actividades que se diseñaron para el alcance de la actividad fueron organizadas grupalmente, cada uno de los alumnos y las alumnas contaban con la oportunidad de expresar alguna idea, sentimiento o emoción que deseaba mediante el apoyo de su cuerpo principalmente, situación que fue de gran atención para la ejecución eficaz de cada actuación que se suscitó dentro del salón de clases ya que en un primer momento existía resistencia y actitudes de timidez por parte de los alumnos para lograr comunicar sin hablar acciones u objetos que se les ocurrieran, sin embargo el seguimiento constante de este tipo de actividades prácticas favoreció al desarrollo de confianza y de seguridad en la mayoría del salón de clases (76%). Al mismo tiempo que los alumnos y las alumnas lograron esto, se contribuyó a la mejora de las relaciones interpersonales, cada adivinanza con la mímica que empleaban con el cuerpo incrementó la interdependencia de cada uno de los infantes dentro del grupo, situación que se percibe en el diario de campo, ya que desarrollaron acciones de paciencia y empatía para comprender la acción que estaban realizando cada uno de sus compañeros al estar en frente.

Tal como lo menciona Díaz (2005), el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas. Dicha experiencia que se desarrolló en las prácticas simbólicas del proyecto de obra de teatro favoreció a que los alumnos y las alumnas desarrollaran competencias para la cooperación y el trabajo en red (redes de apoyo y de solidaridad), esta aseveración se sustenta del porcentaje de población que surgió de la interpretación de resultados de las gráficas de evaluación y de forma más específica en las acciones de la creación de una obra de teatro con los elementos que esta tiene consigo. Los infantes han logrado representar una obra sencilla empleando recursos escénicos propios de la obra y con la participación de todo el colectivo grupal, es decir, cada uno de ellos ha logrado sentirse parte activa del colectivo al que pertenece, por lo que manifestó gran apertura por realizar la representación de la obra que fue seleccionada de manera grupal, de manera que cada uno de ellos logró representar el papel que fue elegido por sí mismo (a) para ejecutar actuaciones acordes a la obra de teatro.

Así mismo, para llegar a este punto de representación final fue necesaria la implementación de ciertas tareas de ayuda en el grupo, de forma que la participación y contribución de cada uno de los alumnos y las alumnas se viera reflejada en la puesta en marcha de la obra de teatro, por ello, el 76% del objeto de estudio se perfila como sujetos que han logrado desarrollar competencias cooperativas y de trabajos de red, ya que tal como menciona Perrenoud (2000) los infantes lograron escuchar a sus demás compañeros en la selección de los actores, las escenas que querían realizar, etc., formularon propuestas para que se contemplará la participación de todos en un papel que fuese importante para cada uno de ellos, tomaron decisiones en colectivo grupal y fueron cumplidas por todos (cuando no era así las consecuencias

no eran recibidas solo a una persona o un grupo de personas, sino a todo el colectivo grupal) de manera que se enseñaron a ofrecer o pedir ayuda para evitar conflictos con los acuerdos o las normas preestablecidas en cada una de las actividades.

El alcance de estas competencias y habilidades sociales necesarias para las tareas de ayuda que se diseñaron en el proyecto favorecieron a que cada uno de ellos logrará alcanzar el aprendizaje esperado de los indicadores de la rúbrica de evaluación. La cohesión grupal que se gestó durante el proyecto fue gracias a que todos contaban como común denominador el gusto por realizar las actividades de obra de teatro dado que es un campo formativo poco tocado por la docente titular, y las actividades que fueron diseñadas para la creación de la misma contemplaba el desarrollo, en un primer momento, de la seguridad y de la confianza en cada uno de los niños y posteriormente en la puesta en marcha de una obra de teatro contemplando la participación activa de cada uno de ellos para la creación de los elementos que están inmersos en la obra de teatro, y con ello se diseñaron tareas de ayuda entre pares para realizar cada elemento como: la escenografía, los disfraces de los actores y el guión de la obra. De esta forma, el 76% de la población ha logrado inventar historias, personajes y lugares imaginarios para después representarlos en juegos que construyó y formaron parte del grupo, es decir, los alumnos bajo este indicador se encontraban fuertemente motivados en diseñar ciertos sucesos o pasajes de una historia para después ser representada con aquellas actividades que fueron desarrolladas durante el proyecto, de tal forma que lograron comprender la finalidad que tiene ser parte activa dentro de un colectivo y la importancia de trabajar bajo equipos de cooperación.

Considerando ello para la elaboración de cada uno de los elementos de la obra de teatro los alumnos que están dentro de este porcentaje lograron participar en el diseño y la preparación de la puesta en escena de la obra de teatro creada por el grupo, de modo que bajo este indicador

los alumnos tenían la disposición de elaborar aquellos materiales que como grupo de cooperación, necesitaban para poner en marcha la obra de teatro que han diseñado. Estas actividades de redes de ayuda favorecieron la cohesión grupal mediante acciones asertivas en el diseño de dichos elementos necesarios para la obra de teatro (Véase en Anexo 51: Evidencia del proyecto de obra de teatro). De esta manera se contó en todo momento a analizar el empleo de estrategias de solución basadas en el aprendizaje cooperativo que tengan la finalidad de mejorar el ambiente de convivencia del grupo, por lo que el proyecto de obra de teatro posibilitó a que todos los miembros del grupo se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para alcanzar la meta grupal que todos percibían y que además de ello encontraban motivación extrínseca para desarrollar acciones pro-sociales y de cooperación.

Gracias a ello, se observó un creciente desarrollo integral dentro de los alumnos que están en el 76% de la población dado que, el papel que tiene el juego simbólico en el desarrollo social estimulan la comunicación y la cooperación con los iguales, amplían el conocimiento relacionado con el mundo social y consigo mismo, fomentando el desarrollo moral del niño (Garaigordobil, 2006). Las acciones que se desarrollaron dentro de obra de teatro fueron direccionadas bajo la representación y el juego simbólico que los alumnos hacían de acuerdo a las experiencias que conocían de la temática ofrecida de modo que el juego estimuló a la actitud de cooperación y de apoyo a sus demás compañeros porque para jugar el niño tuvo que ponerse de acuerdo con los otros que experimentaron las mismas situaciones y que reflejaron diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones; y tuvo que coordinar sus acciones con los demás, ayudarse, complementarse con el rol del compañero, para contribuir a un fin común (representación); y estos procesos estructuraron paulatinamente interacción, comunicación, y aprendizaje de cooperación grupal.

La población que se describió pertenecía al 76% tanto de alumnos y de alumnas en el grupo de tercero “C” que han logrado desarrollar habilidades sociales necesarias para emprender tareas de ayuda y de cooperación mediante acciones pro-sociales, aseveraciones que surgieron del análisis de información de las listas de cotejo (Véase en Anexo 52: Listas de cotejo del proyecto de obra de teatro). A modo que las acciones que se desarrollaron durante comprendieron el alcance de la competencia que menciona Perrenoud (2000): competencia de cooperación y de trabajo de redes. Los alumnos y las alumnas generaron una serie de habilidades sociales en los que dieron y recibieron ayuda para contribuir al fin común de la obra de teatro. Este juego simbólico promovió la comunicación, la cohesión y la confianza y tuvo en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir. Estas aseveración fueron resultado del análisis de información de las listas de cotejo, donde ofrecieron parámetros congruentes con los objetivos de las actividades y el seguimiento de los alumnos y alumnas que se encuentran en este primer parámetro de evaluación (Véase en Anexo 53: Gráficas de listas de cotejo del proyecto de obra de teatro de alumnos en adquirido). Por lo que se manifiesta que el 100% de estos alumnos y alumnas identificaron que tanto las niñas y los niños pudieron realizar diversos tipos de actividades, tales como las actividades prácticas iniciales de la obra de teatro, la creación de los elementos de la obra de teatro, así como la puesta en marcha de la misma; y sobre todo comprendieron que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, tal como fue el realizar una obra de teatro grupal. Esto demostró que a diferencia de los primeros dos proyectos iniciales que se focalizaron en el acercamiento hacia lo pro-social y lo cooperativo, los niños y las niñas estando en juegos simbólicos donde se contempla la participación activa de todos para diseñar las actividades aumentaron la interacción social y la comunicación con los otros.

Así mismo, existe otro indicador dentro de este análisis cualitativo que manifestó que el 100% de la población que se encuentra en adquirido ha podido desarrollar la comprensión de cohesión grupal y de interdependencia positiva. Las actividades prácticas grupales y la creación de tareas de ayuda en la creación de los elementos de la obra de teatro que fueron diseñadas bajo la consigna de cooperar y de aceptar las consecuencias de forma grupal, emitieron que la mayoría del grupo redujeran significativamente acciones violentas y/o agresivas que se gestaron al inicio de esta investigación y en consecuencia, los alumnos lograron aceptar desempeñar distintos roles y asumieron su responsabilidad en las tareas que le correspondían, tanto de carácter individual y colectivo. Alcance significativo dentro del grupo de tercero “C” ya que Garaigordobil (2006), menciona que el contenido temático y las estrategias comunicativas usadas en la estructura y mantenimiento del juego simbólico están directamente influenciadas por la cultura de cada uno de los infantes y, por otro lado, cómo el juego de los niños refleja el ambiente cultural del mundo en el que se desarrollan, es un contexto de aprendizaje de elementos culturales propios. Por lo que, aquello que han logrado desarrollar en cada una de las actividades de tareas de ayuda que se diseñaron en el proyecto de obra de teatro se ha gestado en los alumnos como una alternativa, un nuevo modo de operar en diferentes ámbitos sociales, y que de alguna forma ellos al ser partícipes en distintas tareas que alguna vez se les fue negada, lograron conocer el papel que estos tienen y la importancia de su opinión frente a diversas situaciones; lo que favorecerá en un futuro a reestructurar el modo de operar frente a otros inclinándose por lo pro-social.

La interpretación de resultados de este proyecto arrojó otro tipo de parámetro de evaluación delimitado como alumnos que aún se encuentran en proceso, estos comprenden al 16% del objeto de estudio (Véase en Anexo 50). Dicho porcentaje se caracterizó por ser alumnos

y alumnas que mostraron a lo largo del proyecto cierta resistencia por la expresión corporal, gestual y oral propias de las actividades del teatro de modo que tenían dificultades por realizar las actividades prácticas que se focalizaron en desarrollar la seguridad y confianza de cada uno y en consecuencia, tanto la participación en la creación de los elementos de la obra de teatro como la puesta en marcha de la misma fueron problema para este porcentaje de población debido a ciertos factores personales de ellos. El participar en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos no fue alcanzado con la efectividad que se perseguía dentro del objetivo del proyecto por lo que, este porcentaje de población tuvieron dificultades para expresar seguridad y confianza en sus movimientos por lo que al inicio de las improvisaciones en los juegos simbólicos mostraban cierta resistencia, in embargo el apoyo que tuvieron por parte de sus compañeros y la docente permitió que lograran reconocerse como miembro del colectivo al que pertenece y adoptar diversos roles o papeles que no implicarán una ejecución mayor en comparación a ciertos alumnos. Estos resultados se deben a que, los alumnos y las alumnas no se permitieron interactuar con los demás ya que en ocasiones no era de su agrado estar en equipos cooperativos, o realizar las actividades destinadas a la expresión corporal, gestual y oral, por lo que se tomó tiempo considerable y mayor apoyo para que este porcentaje de población logrará identificarse con los demás. Los alumnos que están en proceso lo realizaron, pero sus acciones de apoyo, de comunicación y de cooperación no fueron de forma espontánea sino eran direccionadas necesariamente por un mediador para que lo realicen en cada una de las actividades.

Estas acciones un tanto apáticas por parte de esta población en consecuencia generó que solo realizarán las actividades por cumplir, es decir, no lograron comprender la importancia de pertenecer a un colectivo social y el papel que tiene cada uno de sus miembros. Situación

marcada por el análisis cualitativo de los rubros destinados a la participación para la creación de la obra de teatro. El comportamiento que desarrollaron los alumnos y las alumnas se caracterizó por no sentirse parte del colectivo para la representación de la obra de teatro, situaciones observadas debido a la poca disposición y responsabilidad que tuvieron acerca de su papel dentro de la obra de teatro para hacerla de forma efectiva; otra de las características de este porcentaje de población fue que tuvieron ciertos problemas por ser partícipes en la invención de ciertas historias que determinaban las actuaciones sociales durante el juego dramático y simbólico. Sin embargo, bajo el apoyo constante de sus compañeros lograron emitir ciertas ideas para la creación de dicha historia, pero únicamente por cumplir con la actividad destinada. El realizar actividades destinadas a la Expresión y Apreciación Artística es algo que compartieron tanto los alumnos que estaban en adquirido y los alumnos que están en proceso sin embargo, el grado de participación fue lo que diferenció a estos parámetros de evaluación así como el grado de compromiso que tienen hacia los otros y el desarrollo de cohesión social para alcanzar el fin común. De acuerdo a ello los alumnos que están en proceso les agradaron la idea de realizar una obra de teatro sin embargo, no contaban con la disposición para realizar los recursos que como equipo cooperativo necesitaban para poner en escena la obra de teatro, delegando sus responsabilidades a aquellos alumnos que si estaban interesados en realizarlo de forma cooperativa.

Este parámetro de evaluación es de colocar mayor atención ya que, mientras que unos logran desarrollar de forma espontánea acciones pro-sociales para mejorar la convivencia, estos alumnos únicamente lograron “hacer de cuenta” que lo realizaban, sin embargo al momento de estar en actividades permanentes de recreo y desayuno no se dirigían hacia los demás de forma asertiva, situaciones marcadas por el diario de campo. Sin embargo, dicha población de estudio

del 16% demostró en la lista de cotejo ciertas tendencias entre ellos, mientras que la mayoría de ellos optaba por hacerlo sólo por hacer, ciertos alumnos estaban en este rubro por la personalidad que estos tienen (un tanto introvertida), por lo que al momento de expresarse frente a los demás tenían vergüenza sin embargo, al estar en tareas de ayuda contribuían a realizar las actividades sin obstaculizar al colectivo donde estaban inmersos. Dichas tendencias fueron valoradas por el análisis de las listas de cotejo de este porcentaje de población que se encuentra en proceso (Véase en Anexo 54: Gráficas de lista de cotejo del proyecto de obra de teatro de alumnos que están en proceso). De acuerdo a ello, el 67% de la población que está en proceso logró identificar que las niñas y los niños pudieron realizar diversos tipos de actividades destinadas a la temática presentada y sobre todo comprendieron que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, tal como fue realizar una obra de teatro grupal. Sin embargo, el 33% de esta población de alumnos en proceso denotaron dificultades por realizar actividades que implicaban acciones de tipo cooperativas por lo que optaban por dejar a un lado la parte que tenían que realizar dentro del colectivo o se lo delegaban a alguien más. La falta de interacción social con los demás compañeros obstaculizó que este porcentaje de población lograra desarrollar habilidades sociales necesarias para el desarrollo de la cohesión social, a modo que la contribución que tuvieron con los demás fue únicamente realizada por cumplir con las consignas de cada una de las actividades.

El análisis de dicha información cualitativa permitió conocer que el 83% de la población que está en proceso tuvieron serios problemas por aceptar desempeñar distintos roles y asumir su responsabilidad en las tareas que les correspondían, tanto de carácter individual y colectivo (Véase en Anexo 54). Tal como se mencionó anteriormente, los alumnos y alumnas optaban por delegar sus tareas de ayuda hacia los demás a compañeros que estaban con la mayor disposición

dentro de las actividades del proyecto de obra de teatro y en consecuencia no desarrollaban la interdependencia positiva con los demás para lograr el aprendizaje cooperativo. Mientras que el 17% de la población que están en proceso lograron hacerse cargo de ciertas responsabilidades dentro del colectivo al que pertenecían, a modo que su interacción con los demás, a pesar de tener poco contacto visual y físico, lograron establecer comunicación con los demás para alcanzar el objetivo que cada uno de ellos perseguía dentro de las actividades.

El último parámetro de valoración que se desarrolló durante la aplicación del proyecto de obra de teatro estaba adjudicado a la población que no adquiere el aprendizaje significativo de cada una de las actividades, dicho parámetro corresponde al 8% de la población en general del grupo de tercero “C” (Véase en Anexo 50), estos alumnos se caracterizaron por contar con una gran falta de seguimiento, ya que como se mencionó al inicio de esta valoración, existe un 23% de la población que cuenta con un seguimiento fragmentado en las actividades, sin embargo el 8% que no adquiere el aprendizaje tiene una frecuencia de 2 a 3 días de asistencia (Véase en Anexo 47). Situación que es alarmante ya que, el conocimiento y la experiencia que se ha logrado desarrollar con la mayoría del grupo, este porcentaje de población no lo alcanza debido a que no existió la interacción social efectiva que se destinaba para cada uno de los alumnos y las alumnas.

Aunado a ello, este porcentaje de población se caracterizó por la falta de socialización que tiene con sus pares lo que obstaculizó a que fuera capaz de realizar actividades dramáticas improvisando mediante el empleo de su cuerpo o con apoyo de materiales didáctico ciertas situaciones que se han solicitado. La resistencia que este porcentaje de población era creciente en los días que asistían por lo que, optaban por aislarse o realizar algunas otras actividades sin compañía de algunos de sus compañeros o de la docente. Específicamente a este porcentaje, las

actividades destinadas a la expresión corporal, gestual y oral no eran de su agrado ya que no mostraban hacia los demás alguna idea u opinión de ciertas acciones que observaban por lo que manifestaron cierta resistencia por relacionarse con los demás, situación que provocó que tuvieran un aislamiento social impidiéndole realizar el papel que fue seleccionado por sí mismo dentro de la obra de teatro.

Los alumnos que se encuentran dentro de este porcentaje tienen gran diferencia a aquellos alumnos que están en proceso y los que están en adquirido, puesto que se percibe que han dejado de lado el desarrollo espontáneo de la infancia y de dejarse llevar por la imaginación y la creatividad, estos alumnos estaban acostumbrados a que cualquier consigna tendría que explicarse cómo hacerla, es decir, no se permitían a cometer errores o a realizarlo por cuenta propia. Estas acciones y aptitudes que contaban los alumnos desarrollaron la resistencia que demostraron en el desarrollo de las actividades prácticas y de elaboración de la obra de teatro ya que le impedían que pusieran en juego su imaginación y creatividad en la invención de la historia que representarían. Así mismo, la falta de interacción social con los demás no permitía que los alumnos en no adquirido observarán la importancia de estar en equipo, la responsabilidad que cada uno tenía y lo significativo de ello, mostrándose hacia las actividades y hacia sus compañeros de forma apática, lo que provocaba que no se involucraran de forma responsiva en el diseño de recursos necesarios para poner en escena la obra de teatro.

Las actitudes que tomaron los alumnos en no adquirido reflejaron esta apatía ante las situaciones que se desarrollaron en el salón de clases, dicha aseveración se manifestó en el análisis de resultados de las listas de cotejo (Véase en Anexo 55: Gráficas de lista de cotejo del proyecto de obra de teatro de alumnos que están en no adquirido). Tanto del indicador uno como el indicador dos, manifiesto que el 100% de esta población en no adquirido no logró aceptar

desempeñar distintos roles y asumir su responsabilidad en las tareas que le correspondían, tanto de carácter individual y colectivo; así mismo no lograron identificar que las niñas y los niños podían realizar diversos tipos de actividades y no lograron comprender la importancia de la colaboración de todos en una tarea compartida, tal como realizar una obra de teatro grupal.

Esta tercera evaluación de las acciones pro-sociales que se tuvo del proyecto de obra de teatro es la conjugación de las acciones pro-sociales iniciales y las acciones de cooperación que se han trabajado a lo largo de la intervención con los alumnos de tercer grado. A modo que, existe de forma general un cambio creciente en comparación con las primeras actividades de los proyectos que se desarrollaron, por lo que la valoración del último parámetro de la lista de cotejo ofrece que el 92% de la población ha logrado actuar conforme valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permitieron una mejor convivencia ya que tanto alumnos que están en adquirido como aquellos que están en proceso lograron desencadenar una serie de habilidades sociales necesarias para la realización de tareas de ayuda entre pares. Sin embargo existe un 8% de la población del grupo de tercero "C" que no ha logrado desarrollar dichas habilidades sociales para realizar tareas en cooperación y de ayuda mutua, tal como se ha analizado, este porcentaje de población está determinado por una serie de factores externos que le impiden a los alumnos tener el mismo ritmo académico y social de los demás compañeros, uno de ellos que es el más notorio es la inasistencia y la falta de seguimiento en actividades pro-sociales por parte de modelos adultos para mejorar la forma en cómo se relacionan con los demás (Véase en Anexo 56: Tercera valoración de acciones pro-sociales en tareas de ayuda y de cooperación)-

El alcance de este porcentaje se debió a que el diseño de los proyectos situados que se desarrollaron con los alumnos correspondió a la metodología de aprendizaje cooperativo y al manejo de estrategias didácticas como el juego. Díaz (2005) destaca que las experiencias

extraídas en las relaciones lúdicas y reales durante el juego de roles son la base de una propiedad mental que permite al niño situarse en el lugar de otra persona. Es decir, el juego le implica un cambio permanente de su papel real (niño) a sus papeles lúdicos (distintos roles que ejecuta) situándose continuamente en distintos puntos de vista, lo que favorece su descentramiento progresivo. En la representación de otro personaje el niño reflexiona sobre la experiencia de otro y sobre la situación vivida por él, asume el papel de otro, tomando su perspectiva, y este proceso tiene gran importancia en la superación del egocentrismo, necesario para el desarrollo moral.

Por ello el grupo de tercero “C” ha incrementado considerablemente las acciones pro-sociales entre sus relaciones interpersonales, lo que generó una mejora en la convivencia social dentro del salón de clases. Claro es que, al momento del juego existieron aún ciertas dificultades por ponerse de acuerdo, decidir que rol sería cada quién, adoptar el rol en cada sesión de juego, desarrollar responsabilidad social, etc., sin embargo los alumnos y las alumnas de tercero “C” moderaron su desagrado y lo tradujeron en resolver el conflicto hablando entre ellos o pidiendo ayuda de algún mediador adulto para que resolviera dicha situación. Esto se traduce en que los alumnos de tercero “C” han logrado controlar acciones impulsivas y/o de intencionalidad hacia los demás al percibir que no son tomados en cuenta o que su espacio ha sido dañado.

La evaluación formativa que se ha descrito anteriormente permitió crear en los alumnos y las alumnas la base necesaria para actuar con los demás de forma pro-social y cooperativa. Claro fue que en cada una de las evaluaciones realizadas existieron diversos parámetros de evaluación para cada una de las poblaciones que se presentaron (adquirido, en proceso, no adquirido); sin embargo, la última valoración del proyecto de obra de teatro permite contemplar que la gran mayoría de los alumnos y las alumnas lograron poner en práctica dichas acciones para realizar diversas actividades dentro del grupo de tercero “C”.

Por ello, la cuarta evaluación y que se ha denominado evaluación final comprende la actuación de cada uno de los alumnos y las alumnas de forma espontánea en diversas actividades que se propusieron durante una semana de intervención. Esta nueva consigna comprendió la necesidad de solamente dar a conocer lo que se tenía que lograr al término de cada actividad y el cuestionamiento detonador de cada actividad focalizada a la forma de realizarlo en equipo, pareja o de forma individual, es decir, no se les comunicó a los alumnos cómo lo deberían de hacer ni la forma de organización que estos tuvieran.

Para ello, se diseñaron situaciones didácticas para toda la semana que tuvieran como común denominador el juego (Véase en Anexo 57: Planeación de situaciones didácticas de actividades empáticas), el tiempo destinado para ello fue de 5 días efectivos de los cuales se contó con una asistencia del 88% que cuentan con un seguimiento continuo de las actividades (contando con una frecuencia de 3 a 5 días efectivos de asistencia) y el 12% de la población de tercero “C” que manifestó un seguimiento fragmentado en la semana de las situaciones didácticas (contando con una frecuencia de 1 a 2 días efectivos de asistencia), de forma general la valoración que se realiza a continuación comprende la generalidad del salón de tercero “C”, ya que se contó con mayor presencia en la asistencia continua que en la inasistencia presentada en la semana de evaluación final (Véase en Anexo 58: Gráfica de asistencia de situaciones didácticas de actividades empáticas).

La valoración de estas actividades se realizó en dos momentos, el primero de ellos se realizó bajo la aplicación de instrumentos de evaluación que comprenden la valoración conceptual, procedimental y actitudinal. Para la evaluación de contenidos y procedimientos se utilizó la rúbrica de evaluación que comprende una serie de parámetros de medición cualitativa destinados a valorar el alcance de la investigación en relación a los objetivos planteados (Véase

en Anexo 59: Rúbrica de evaluación de situaciones didácticas de actividades empáticas). En relación a la valoración actitudinal se hizo uso de una lista de cotejo que comprende aspectos propios del campo formativo eje: desarrollo personal y social, y de acuerdo a ello la valoración que se realizó fue observacional en cada una de las acciones que ejecutaron los alumnos y las alumnas dentro de las situaciones didácticas.

En un segundo momento, se realizó una valoración grupal bajo la aplicación del instrumento de cuestionario de sesión de juegos (Garaigordobil, 2003), se tuvo como finalidad de realizar una evaluación continua cuantitativa de la experiencia mediante una técnica de registro narrativo, tomando notas relacionadas con la dinámica grupal que se observó en las actividades lúdicas y/o anécdotas significativas que se dieron en las mismas. Se consideró como principal estrategia la observación del desarrollo de las actividades, teniendo por objetivo describir lo que sucede en cada sesión captando elementos significativos con relación a las interacciones y a la creatividad que se pusieron de relieve en los juegos realizados. La aplicación de estos registros fueron descritos de forma narrativa y con apoyo de la escala de medición donde se observó la frecuencia de las conductas que se presentaron durante la ejecución de la actividad; así como los contenidos que se expresaron en las fases de diálogo, discusión o debate posteriores a las actividades y durante el cierre, así como los resultados del grupo en el juego y las conclusiones que se expusieron los alumnos y las alumnas.

El análisis del primer momento de evaluación generó diferentes perspectivas de acuerdo a la disposición y modo de relacionarse con los demás, estas perspectivas corresponden a tres parámetros de población: alumnos que han adquirido y alcanzado el aprendizaje esperado, alumnos que aún se encuentran en proceso de ello y alumnos que no han logrado emprender saberes necesarios para la formación de habilidades sociales que mejoran la convivencia del

salón de clases (Véase en Anexo: 60: Gráficas de evaluación de situaciones didácticas de actividades empáticas). De acuerdo a ello, el primero de estos parámetros corresponde al 58% en la población que han adquirido ciertas habilidades sociales para mejorar la forma de relacionarse con sus compañeros, por lo que manifiestan características como el realizar diferentes acciones bajo actitudes de cooperación con la finalidad de alcanzar el objetivo en común que se asignó en cada de las actividades, a la par que desarrollaron habilidades sociales tales como: comunicación grupal, empatía y apoyo (Véase en Anexo 60). La forma de organización del grupo: de forma grupal, por equipos de cooperación o parejas favoreció visualizar dichas acciones que han adquirido a lo largo de la evaluación formativa, estas actividades finales fueron la puesta en marcha de aquellas conductas pro-sociales que han alcanzado los alumnos y las alumnas. El diseño de estas estuvo destinado a la resolución de problemas que necesariamente tenían que pedir u ofrecer ayuda a sus demás compañeros, a modo que las conductas pro-sociales salieron a la luz en este porcentaje de alumnos y alumnas de forma efectiva y asertiva; de tal forma que se sintieron parte de un colectivo que asignaron ellos mismos y ello contribuyó al desarrollo integral de sus compañeros y de él o ella.

En las actividades que se realizaron se enfatizo dicho efecto, donde el aprendizaje cooperativo favoreció a que los alumnos adoptaran roles individualizados dentro de su grupo, como en el procedimiento que dividieron la tarea en de acuerdo a las habilidades que tenían cada uno de ellos, favoreciendo así la interdependencia positiva. Los alumnos que se encuentran dentro de este parámetro de evaluación fueron alumnos y alumnas que al inicio de esta investigación mostraban cierta resistencia por jugar en equipo y realizar algún producto final con apoyo de sus compañeros, sin embargo las responsabilidades compartidas que tuvieron cada uno de ellos en los proyectos y en las situaciones didácticas favoreció a que logran desarrollar

habilidades sociales asertivas para realizar las actividades con apoyo y soporte de los demás al mismo tiempo que redujeron considerablemente las tendencias agresivas y/o violentas en los modos de actuar y de estar frente a un grupo de personas. Situación significativa ya que, aunado el hacinamiento marcado por la institución donde se desarrollan y el poco acercamiento que tienen con los materiales didácticos que ofrece la escuela, adoptaron dichas problemáticas contextuales para mejorar la forma en cómo se relacionan y sobre todo incrementó considerablemente en el desarrollo intelectual de cada uno de ellos.

Otra de las características que demostró dicha población del 58% fue que constantemente tenían una relación afectiva, asertiva y positiva con sus demás compañeros lo que provocó que se vea reducido las tendencias agresivas y/o violentas que llegaron a presentar. Los alumnos y las alumnas lograron sustituir ello bajo un enfoque pro-social básico como ayudar, compartir, intercambiar información, favorecer el diálogo y la comunicación. A modo que controlaron conductas impulsivas y practicaron acciones pro-sociales para mejorar las relaciones interpersonales y en consecuencia la convivencia que se gestó al inicio de la investigación. Las actividades de juego en cooperación que se desarrollaron ofrecieron a los alumnos y las alumnas la pauta necesaria para desarrollar habilidades sociales específicas como la empatía para mejorar la condición de sus relaciones interpersonales con los demás a modo que el juego tanto individual como colectivo es una actividad de inestimable valor para el desarrollo y la adaptación social del niño.

De manera que este tipo de estrategia lúdica es esencial para el adecuado desarrollo de un amplio rango de habilidades sociales, cognitivas y del lenguaje; ya que como se analizó en los proyectos pasados y en las observaciones de tipo cualitativas que se realizaron, los alumnos y las alumnas percibieron mayor motivación para realizar las actividades al estar inmersos en juego,

de forma indirecta adquirieron conceptos un tanto complejos y darles significativo en su vida cotidiana (situaciones expresadas por medio de ejemplos al pedir participación a los alumnos). Existe un incremento considerable en el desarrollo integral de los infantes del grupo de tercero “C” ya que se observó una mejora en habilidades sociales como cooperar, ayudar o aplicar alguna acción pro-social para mejorar su entorno, a la par que su participación y conocimiento del mundo crece debido a que reconocieron el papel activo que tienen dentro del contexto donde se desarrollan demostrando ello debido a la incidencia de proponer situaciones o soluciones para mejorar la convivencia o alguna problemática de su contexto.

En consecuencia, mejoró la comunicación que tuvieron cada uno de los alumnos y las alumnas dentro de los equipos de cooperación donde se desarrollaba, por lo que lograron adoptar roles de escuchar y ser escuchado dentro de una conversación o cuando se suscitaban las participaciones individuales y grupales. La interdependencia positiva que se gestó en esta población fue tal que contribuyó a desarrollar la tolerancia cuando se daban oportunidades de igualdad, lo que permitió establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos, a modo que el juego empleado estimuló este tránsito hacia alcanzar dichas habilidades sociales porque para jugar en cada una de las situaciones, los alumnos y las alumnas tuvieron que ponerse de acuerdo con los otros que experimentan y reflejaron con ello diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones; ya que se desarrolló el sentido de cohesión social y la identificación con otros para aportar algo hacia el equipo de cooperación que está inmerso. Las conductas impulsivas que estos tenían al inicio de la investigación fueron controladas en estas actividades finales por ellos mismos, tal como se mencionó al inicio de la descripción de las actividades, las consignas sólo fueron dos: jugar armónicamente y decidir si querían realizar dicho juego con alguien o de forma individual; las decisiones fueron tomadas

por el colectivo grupal, de modo que el control de estas acciones impulsivas y culturales que habían mostrado al inicio, fueron erradicadas por el control de a cada uno de ellos de manera que lograron coordinar sus acciones con los demás, se ayudaron entre pares, se complementaron con el rol del compañero para contribuir a un fin común y estos procesos que se gestaron dentro de los juegos lograron estructurar la interacción, comunicación, y aprendizaje de cooperación grupal.

La actuación de este porcentaje de alumnos trajo consigo una serie de observaciones del contenido actitudinal de cada uno de ellos, la interpretación de los resultados de la lista de cotejo da sustento de que los alumnos y las alumnas han generado acciones pro-sociales espontáneas sin la necesidad de contar con un mediador para que apliquen dichas actuaciones asertivas (Véase en Anexo 61: Lista de Cotejo de Situaciones Didácticas de Actividades empáticas). De tal modo que la población que están dentro de este primer parámetro manifestaron que el 97% de la población logró mostrar disposición al interactuar con niños y niñas con distintas características e interés, y a realizar actividades diversas, estos alumnos principalmente se caracterizaron por ofrecer apoyo y sugerencias hacia las acciones que percibieron de sus demás compañeros con la finalidad misma de mejorar la condición en que se encuentran esos alumnos y alumnas en conflicto (Véase en Anexo 62: Gráficas de listas de cotejo de situaciones didácticas de actividades empáticas de alumnos en adquirido).

En paralelo a ello, este porcentaje de valoración ha logrado aceptar gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en equidad y el respeto, ya que en el desarrollo de las actividades logró ponerlas en práctica lo que considerablemente mejoró las relaciones interpersonales entre pares. Este porcentaje de evaluación al haber realizado las actividades bajo su control y sobre sus decisiones ha logrado desarrollar las bases iniciales de la cohesión grupal

con sus demás compañeros ya que utilizaron el diálogo para mejorar las condiciones en las que se presentaba el problema de cada una de las actividades de juego, y a la par lograron mostrar sensibilidad hacia las atenciones o indicaciones que realizaron los demás miembros del colectivo al que estaba inmerso; lograron sentirse parte de un mismo grupo lo que ocasionó alcanzar el aprendizaje esperado y mejorar la condición en cómo interactúan con los demás.

Sin embargo, existe un 3% de la población de alumnos que han logrado desarrollar ciertas habilidades sociales para mejorar la convivencia armónica, pero en la observación de aquellas actividades que no estaban destinadas a desarrollarse en el salón de clases, estos alumnos mostraron en ocasiones poca disposición por interactuar con los demás y los acuerdos eran cumplidos solamente dentro del salón de clases; al igual que ello tenían cierta resistencia por emprender diálogo con todos los alumnos y alumnas del salón de clases (Véase en Anexo 62). Estas observaciones permiten decir que, dentro de las actividades y bajo la normativa de cumplir tanto acuerdos como indicaciones, los alumnos y las alumnas siguen en todo momento el actuar de forma pro-social, sin embargo no es realmente significativo ya que no son actividades que lograron realizar de forma espontánea.

Frente a este primer parámetro de evaluación de alumnos que han logrado desarrollar habilidades sociales antes descritas, existe un porcentaje de población que se encuentra en proceso de alcanzar dichos saberes sociales para mejorar la condición en la que se relacionan con los demás (Véase en Anexo 60). Se habla del 34% de la población general del grupo de tercero “C”, estos alumnos y alumnas a pesar que llevan un seguimiento continuo en las actividades que se diseñaron mostraron aspectos particulares de cada una de las personalidad de ellos, factor que contribuyó a manifestar acciones poco pro-sociales o de desagrado al emprender las actividades finales. En relación a la rúbrica de valoración que se diseñó este porcentaje de evaluación

manifestó que tuvieron problemas por desarrollar actividades en compañía de uno o más compañeros, y en ocasiones su participación fue nula o con poca contribución hacia el colectivo que pertenece. Dicho distanciamiento social ocasionó que no exista comunicación en el grupo y se generen conflictos para dar solución o alcanzar la meta de cada una de las actividades. Así mismo, la selección que realizan hacia ciertos equipos de cooperación le provocó a los alumnos o alumnas que tuvieran ciertas preferencias por trabajar con ciertos compañeros, y al momento de estar bajo situaciones que fueron de desagrado para él o ella, las acciones que emitieron son un tanto agresivas y/o violentas ya que en ciertos momentos actuaban como mecanismo de defensa y en otros se relacionaban de forma intencional para obstaculizar la actividad en equipo. Situaciones notorias en las actividades puesto que, la organización de los materiales y la entrega del producto final reflejo la personalidad de este porcentaje de población, aunque en ciertos momentos logaron interactuar con ciertos compañeros, el procedimiento para realizar las actividades era direccionada únicamente contemplando los intereses y las necesidades que estos tenían en esas situaciones de aprendizaje. Ello generó que los alumnos y las alumnas que están en proceso no lograran desarrollar de forma efectiva habilidades sociales necesarias para la interdependencia positiva lo que provocó la pérdida de la cohesión social para lograra actuar de forma asertiva con los demás.

La resistencia hacia hacer las actividades en colectivo manifestó que no lograran poner en práctica el diálogo con los demás para mejorar las condiciones de aprendizaje en cada una de las sesiones de juego, de tal forma que con alumnos y alumnas que lograron mantener conversaciones con los demás compañeros entendiendo que de esta forma, es el medio para resolver ciertos conflictos sociales que se llegaron a presentar en ciertas actividades, sin embargo tuvo problemas por colocarse en ciertos roles de escuchar a los demás lo que ocasionaba que

impusiera su opinión ante los demás. Este porcentaje de población es un tanto selectivo hacia la forma en cómo actuar en diferentes sesiones de juego, a diferencia de aquel porcentaje antes descrito de los alumnos que han logrado emprender habilidades sociales de forma altruista, ellos lo lograron realizar bajo la supervisión constante de la docente y de alguna forma, por realizar las actividades que se han solicitado en cada uno de los días de juego.

Esta situación a la par obstaculizó el desarrollo de habilidades de creatividad en cada uno de ellos, mientras que unos lo hacían por propia cuenta y lograban, por ejemplo, realizar varias anécdotas o armar ciertas figuras de forma espontánea, este porcentaje de alumnos y alumnas lo lograban si veían previamente algún ejemplo o contaban con la instrucción ofrecida por la docente. La falta de socialización en este caso, afecta al procedimiento que emprenden para alcanzar el aprendizaje significativo, los alumnos al estar acostumbrados a tener una enseñanza instruccional y directa no se permiten cometer algún error o estar en contacto con los demás; esta problemática del proceso de enseñanza y aprendizaje estuvo presente en cada una de las actividades que se diseñaron para la investigación que presenta la tesis. Se puede hablar de que, aquellos alumnos que no tuvieron seguimiento continuo y que presentan aspectos antisociales hacia los demás difícilmente lograron emprender acciones pro-sociales de forma altruista.

La valoración actitudinal de este porcentaje de población demostró que únicamente el 72% de los alumnos que están en proceso lograron emprender habilidades sociales para generar un ser asertivo; es decir, tuvieron problema para intercambiar opinión con otros pero la participación que tenían en cada una de las actividades era activa (Véase en Anexo 63: Gráficas de lista de cotejo de las situaciones didácticas de actividades empáticas de alumnos en proceso). Aunque algunos de ellos lo hacían por cumplir con las actividades (tal como se mencionó anteriormente), existió mayor porcentaje de población que demostró bajo la observación puntal

de cada una de sus acciones y actuaciones en los ámbitos donde se desarrollaba que emplean dichas conductas pro-sociales de forma altruista y significativa. Existe como vulnerabilidad dentro de esta población su personalidad y el modo de actuar hacia los demás, la presencia de timidez o de vergüenza en sus movimientos generaba que tomara tiempo para decidirse a involucrarse con los demás, contando con el apoyo de la docente para lograr realizar las actividades. Derivado de ello se presenciaron actitudes de poca disposición al interactuar con niños y niñas con distintas características e interés, al realizar actividades diversas, por lo que cuando no estaba de acuerdo en realizar las sesiones de juego de forma cooperativa no ofrecían o generaban soporte del todo hacia los demás prefiriendo realizar las actividades por sí solo. Curioso fue observar que empleaban los acuerdos para seguirlos en todo momento dentro del salón de clases pero al momento de realizar actividades espontáneas como recreo o desayuno, exponían la forma real de cómo actuaban con sus demás compañeros, explicando así la nula o poca disposición por actuar con ciertos compañeros del salón de clases. Esta situación ofrece el parámetro para explicar el porqué no han desarrollado de forma efectiva la cohesión grupal como los alumnos y alumnas del parámetro anterior, este porcentaje de población a pesar de que hacen uso del diálogo con los demás este no es una herramienta para ofrecer la identificación con sus demás pares a modo que fue utilizado para exponer ciertas necesidades o desagradados dentro de las actividades que se diseñaron de forma que, no mostraron sensibilidad hacia las actuaciones o participaciones de los demás.

Haciendo frente al 38% de la población, existe un 8% que también presenta poca disposición por realizar actividades por iniciativa propia. Sin embargo, a diferencia de los alumnos que están en proceso, este 8% no contó con el seguimiento efectivo de intervención (Véase en Anexo 60). Al inicio de este análisis se dio énfasis en contemplar la asistencia

efectiva de cada una de las sesiones de juego, por lo que el porcentaje del 8% que comprende al tercer parámetro de evaluación, no tienen la efectividad como los dos parámetros anteriores, manifestando una frecuencia de asistencia de 1 a 2 días efectivos (Véase en Anexo 58). Situación alarmante debido a que obstaculiza la socialización con los demás y el alcance de habilidades sociales e intelectuales para generar aprendizajes significativos en su persona. Estos alumnos fueron característicos de contar factores externos que no le permitieron tener el seguimiento que la mayoría de sus compañeros tenía, en consecuencia la poca interacción que tuvo entre pares no logró desarrollar en él o ella habilidades sociales necesarias para alcanzar la meta grupal y no incidió en la cohesión social en el equipo o el grupo. Así mismo, el trabajar en cooperación y realizar juegos bajo esta metodología no fue factor de motivación en él o ella, por lo que no fue de su agrado estar en equipos de cooperación demostrando acciones y aptitudes agresivas y/o violentas cuando no estaba en una situación de agrado. En consecuencia, la poca interacción con sus demás compañeros no permitió que el diálogo fuera el medio por el cual lograban intercambiar información y ciertas ocasiones tendían a aislarse de sus demás compañeros.

Dichas situaciones que se describen fueron derivadas del contenido actitudinal que desarrollaron en cada una de las sesiones de juego (Véase en Anexo 64: Gráficas de lista de cotejo de las situaciones didácticas de actividades empáticas de alumnos que no han adquirido). Debido a ello existe un 100% en este porcentaje de población que no contó con la disposición de realizar las actividades estando en cooperación, lo que generaba que estos se aislaran o realizaran las actividades por cuenta propia. Al estar ejecutando dichas actividades, se encontraron en conflicto para terminar el producto final, sin embargo la vía que tomaban era dejar inconcluso el trabajo antes que pedir ayuda a sus demás compañeros; situación que es alarmante ya que mientras cierto porcentaje de población ha logrado efectuar acciones pro-sociales básicas, estos

alumnos no se permitieron interactuar con los demás para mejorar la condición social que presentaban o intelectual.

Contemplando este primer momento de evaluación se puede decir que existe la gran mayoría de los alumnos y las alumnas del grupo de tercero “C” ha logrado efectuar de forma altruista acciones pro-sociales que significativamente cambian la condición social de cada uno de ellos (considerando a los alumnos que han adquirido el aprendizaje esperado y a los que aún están en proceso). La aplicación de dichas acciones fueron realizadas de forma altruista, es decir, sin la necesidad de explicar la forma en cómo se lleva a cabo la actividad o determinar ciertas instrucciones para que lograran modificar de forma positiva su comportamiento ante los demás; aunado a ello los alumnos y las alumnas hacen empleo de diversas estrategias de solución de problemas que ayudan a mejorar la convivencia del salón de clases, cuando estos se encontraron en conflicto el diálogo fue la primera vía de solución, y cuando percibían que estaba fuera de sus manos recurrían al apoyo de la docente para mediar los conflictos y llegar a acuerdos que evitaran el empleo de acciones agresivas y/o violentas.

Existe en ello un cambio trascendental en el comportamiento de los alumnos y las alumnas, debido a que mejoró el clima de grupo e incrementó el desarrollo intelectual de los alumnos de tercero “C”. El segundo momento de evaluación da sustento a dichas aseveraciones, tal como se describía con anterioridad, se aplicó el instrumento de cuestionario de sesión de juegos para cada situación didáctica, esta valoración se realizó bajo la observación directa de las acciones que ejecutaban todos los alumnos y las alumnas y mediante cuestionamientos detonadores que permitieron dar certeza del porcentaje obtenido con anterioridad (Véase en Anexo 65: Instrumento de cuestionario de sesión de juegos). Dicho instrumento se divide en una serie de parámetros cualitativos que ofrecieron respuestas considerables a las acciones pro-

sociales que se deseaban aplicar y lograr en cada sesión de juego, y fue por ello que este diseño se denominó coevaluación.

Este cuestionario contiene una serie de indicadores (placer, participación, clima del grupo, comunicación, interacciones, acatamiento de las reglas y creatividad) que fueron valorados en una escala de estimación de 1 a 10 (Véase en Anexo 66: Cuarta valoración de acciones pro-sociales y cuestionario de sesión de juegos). La valoración se operó tomando como referencia la definición de los indicadores del cuestionario de tal manera que por cada rubro se obtuvieron los siguientes resultados, de acuerdo al apartado de grado de placer se manifestó cierta preferencia por realizar sesiones de juego que implicarán actividades lúdicas y empleo de material didáctico por lo que el contar con este tipo de herramientas para alcanzar el aprendizaje esperado resultó ser una motivación extrínseca necesaria para la diversidad que presentaba el salón de clases, las consignas fueron punto focal de observación ya que sólo se comentó con ellos que tenían la opción de realizar cada una de las sesiones de juego en cooperación con algún compañero o varios compañeros, las reacciones que derivaron de ello fueron emociones de alegría manifestaron agrado, entusiasmo, motivación y gran disposición de realizar en conjunto con alguien las actividades que fueron destinadas a cada uno de los días de evaluación final. Así mismo, el procedimiento que se llevó a cabo durante las actividades percibían aspectos de divertimento, de satisfacción y de felicidad, los resultados de cada una de las sesiones de juego demostraron alcanzar en la escala el 10, ya que a pesar de que los retos fueron diferentes la dinámica que se gestó durante el desarrollo de los juegos fue de alegría y de felicidad (Véase en Anexo 67: Evidencia fotográfica de las reacciones durante los juegos).

De acuerdo al rubro de participación se percibe como promedio general de las actividades un 9.6 en escala de 10 (Véase en Anexo 66), esto se debió a que las actividades prácticas

implicaba contacto físico y el desarrollo de interdependencia positiva, tal como se analizó en los proyectos y en la rúbrica de evaluación de las situaciones didácticas existe un porcentaje de alumnos y alumnas que no se han permitido desarrollar habilidades sociales necesarias para interactuar con otros de modo que condicionan su actuación aun estando bajo equipos de cooperación que han elegido de forma personal, su papel dentro de estos funge como un ser pasivo dejando en ciertos momentos las responsabilidades compartidas que implicaron las sesiones de juego. Otro de los factores que contribuyó a esta valoración fue que, la decisión de realizar las actividades con o sin ayuda de otro dependió totalmente de los alumnos y las alumnas, por lo que existió un porcentaje en población de estudio que manifestaron desagrado al observar a sus demás compañeros y seleccionar a quién elegirían para participar, dicho porcentaje corresponde al 23% de la población, por lo que decidían realizar las actividades por su propia cuenta sin contemplar el apoyo de ninguno de sus compañeros (Véase en Anexo 66). Mientras que el 77% de la población general muestra agrado y placer por realizar las actividades en compañía de los demás y estos alumnos y alumnas se caracterizaron por ofrecer soporte y apoyo a quien lo necesitaba transversando dos rubros del cuestionario denominados conductas de ayuda y de cooperación. Los dos rubros contaron con una valoración de 9.4 en una escala de 10 (Véase en Anexo 66). En cada una de las sesiones de juego los alumnos y las alumnas dentro del 77% ofrecieron apoyo y recibieron el mismo, la cooperación de cada uno de ellos contribuía llegar a un fin en común en todos los juegos, por lo que de forma general se obtiene una valoración positiva en llegar a la meta grupal y en consecuencia se redujeron las acciones impulsivas que al inicio de la investigación obstaculizaban el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el 23% de la población que eligió realizarlo por su cuenta propia manifestó ciertas dificultades para terminar cada uno de los productos que las sesiones de juego

sugerían, sin embargo ello no determinó que consideraran el apoyo de sus demás compañeros para realizar la actividad de forma efectiva de tal modo que optaban por aislarse o dejar inconclusa la actividad.

Gracias a ello, las interacciones que se desarrollaron en cada sesión de juego manifestó tintes de relaciones amistosas, esto se define de acuerdo a la valoración que se obtuvo del cuestionario contando con un 9 estas situaciones se hicieron visibles al momento de observar las expresiones faciales cuando realizaban las actividades, de tal manera que las agresiones y/o acciones violentas que se gestaban se modificaron de forma positiva en las actuaciones de cada uno de los alumnos y las alumnas (Véase en Anexo 66). La forma libre de elegir con quien jugar arrojó la valoración de 8 en escala de 10, esto se debió a que en ciertos momentos de las actividades las responsabilidades compartidas manifestaron cierto desequilibrio para alcanzar la meta grupal, estos alumnos y alumnas mostraron agrado por realizar las actividades prácticas sin embargo al momento de realizar el aprendizaje en concreto delegaban ciertas responsabilidades hacia sus demás compañeros en ciertos equipos, otorgando por ello dicha valoración (Véase en Anexo 66).

Tal como se ha mencionado en los análisis anteriores, existe cierta inclinación por la gran mayoría de los alumnos que fueron valorados en proceso y en no adquirido que manifestaron dificultades para realizar actividades donde la consigna era idear, inventar o comentar algún pasaje fuese real o imaginario para determinar, por ejemplo, alternativas de solución. De acuerdo a ello se obtuvo un 8.4 de forma general en el rubro que determina la creatividad (Véase en Anexo 66). Los alumnos de tercer grado grupo “C” manifestaron cierto problema por hacer uso de la imaginación y creatividad durante las sesiones de juego, ello tomo tiempo considerable para realizar los productos finales que cada juego implicaba, esta valoración se realizó debido a

que no se prestaban del todo para expresar ciertas ideas que les podría surgir en las actividades y esperaban siempre la indicación de cómo realizar las actividades.

El clima de grupo mejoró significativamente, este rubro se divide en dos aspectos: pacífica y organizado. El primero de ellos ofreció una valoración de 8.4, esto se debió a que al ser una jornada de intervención compartida no se contó con el empleo de toda la jornada en equipos de cooperación por lo que realizarlo de esta forma incrementó las emociones y reacciones de los alumnos. El segundo de ellos ofreció una valoración del 8.6, esto se debió a que la gran mayoría de los alumnos y las alumnas lograron realizar las actividades de forma organizada, les costó trabajo alcanzarlo pero han logrado generar un clima de grupo con estas características y se puede mostrar con las evidencias de cada una de las sesiones de juego que realizaron (Véase en Anexo 68: Evidencia fotográfica del clima de grupo). Paralelo a ello, se gestó de forma significativa la aplicación del diálogo como vía principal de resolución de problemas entre pares, este rubro contó con una valoración de 9.4 lo que demuestra que los alumnos y las alumnas optan en un primer momento por ejecutar el diálogo para solucionar problemas entre pares, lo que significa que han idealizado esta alternativa como parte de su actuar cotidiano reduciendo las tendencias agresivas y/o violentas que mostraron al inicio de la investigación.

La intervención que realizó durante el periodo previsto deja en claro que el considerar hoy el aprendizaje cooperativo no sólo como uno de los principales procedimientos para avanzar en el logro de importantes objetivos educativos sino también como un fin en sí mismo, contribuyó al desarrollo integral de cada uno de los alumnos desarrollando en ellos habilidades sociales efectivas que permitieron la formación altruista de acciones pro-sociales que considerablemente mejoro la convivencia social dentro del grupo. Con estas valoraciones se

puede hablar que el aprendizaje cooperativo contribuyó a la transformación continúa de actitudes en los alumnos para el desarrollo de conductas pro-sociales que les permitieron el fortalecimiento de relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, la incidencia de aprender de forma colectiva comprobar que, por medio de la práctica y la aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, se mejoró de forma significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje alcanzando el aprendizaje esperado temático de cada una de las actividades de juego que fueron diseñadas. Con la comprobación de dichos objetivos que fueron previstos al inicio de la investigación se ofrecen puntos a favor de optar por lo colectivo en cada una de las sesiones de aprendizaje.

Capítulo V: Conclusiones

La conjugación de actividades escalonadas para el desarrollo de acciones pro-sociales logró reducir de manera considerable el índice de agresión y/o violencia que se suscitaba en el grupo de tercero “C”. El acierto hacia ofrecer una solución ante la problemática social que presentaron los alumnos y las alumnas se debió a la aplicación tanto de acciones como de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, estas situaciones de contexto escolar fueron puntos de partida y escenarios de actuación positiva y asertiva donde los niños lograron relacionarse de forma armónica y pacífica unos con otros. Tales acciones y estrategias contemplaron la formación de la ética profesional en la intervención docente para ofrecer el ejemplo y/o parámetro de actuación social en función a valores democráticos que se perfilaban como objetivos mismos de la investigación, gracias a ello el desarrollo tanto intelectual como social de los niños incrementaron de forma positiva hacia generar un ser asertivo y democrático bajo la aplicación de valores éticos que observen acciones pro-sociales dentro de grupos de cooperación.

Estas aseveraciones fueron resultado de la comprobación de hipótesis que se diseñaron al inicio de la investigación de campo, comprobando que fue por medio del aprendizaje cooperativo lograron prevenir acciones y/o conductas agresivas y violentas dentro del contexto escolar; ya que las nuevas relaciones interpersonales que se crearon en las diferentes sesiones de juego manifestaron control en acciones impulsivas o de intencionalidad hacia el otro, lo que demostró que la constante aplicación de estrategias basadas en lo cooperativo modificó significativamente los comportamientos negativos de los alumnos y las alumnas de tercero “C”.

Así mismo la aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo favoreció al desarrollo de conductas pro-sociales iniciales, tales como: de ayuda y cooperación en los educandos, esta comprobación de hipótesis se sustentó bajo el empleo del juego como medio para gestar estas acciones pro-sociales de forma espontánea, esta estrategia basada en la metodología de aprendizaje cooperativo, paulatinamente los alumnos de 5 a 6 años de edad, lograron comprender acciones pro-sociales y cooperativas dentro de un grupo de juego y posteriormente lograron ponerlas en práctica con ayuda extrínseca y después de forma intrínseca. Dichas situaciones fueron percibidas de forma significativa, ya que más de $\frac{3}{4}$ partes del grupo muestra denotó que los niños y las niñas estando en una situación cooperativa, los objetivos de los participantes se relacionaron de tal manera que cada uno pudo alcanzar su meta con apoyo de sus demás compañeros, obteniendo al finalizar las sesiones de juego un bienestar en cada uno de ellos.

Se demostró a la par que, la promoción de conductas pro-sociales permitió un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común, situación que fue evidente en cada una de las sesiones de juego ya que mantuvieron comunicaciones más eficaces y positivas entre pares; así mismo mostraron una mayor coordinación y esfuerzo, una más acentuada forma de elaborar distintas actividades incrementando la productividad en cada uno de los alumnos y las alumnas, a la vez que se manifestó una mayor confianza tanto en las propias ideas como en el valor que los otros miembros otorgaban a esas ideas. Es decir, la situación cooperativa fue una herramienta de importancia en el desarrollo integral de los infantes de tercero "C", tal como se analizó en la delimitación de la problemática y la teoría de la presente investigación, el contexto cultural delimita en gran parte la forma de ser, actuar y de relacionarse con las demás personas en

distintos ámbitos de desarrollo personal. Sin embargo, no es factor que delimite o que etiquete las acciones de los infantes como situaciones que no pueden ser mejoradas; tal aseveración se puso en manifiesto en durante la evaluación formativa antes enunciada. La idea de concebir estrategias que coloquen a los niños y niñas en situaciones problemáticas contextuales favoreció a que otorgaran un nuevo papel a su actuación y a la forma en cómo perciben el mundo. Incentivándolos a mejorar de forma transversal el comportamiento social que presentaron al inicio de esta investigación ya que, a mayor interacción con el mundo social de forma activa y participativa generó en los alumnos la creación de una alternativa de comportamiento pro-social que mejoró la convivencia del salón de clases.

Al mismo tiempo se da énfasis en contemplar la importancia del cambio de concepto de infancia, la historia educativa ha permitido reconocer que hasta en este siglo XXI los modelos adultos de educación, sea formal o informal, dejan de lado la actuación activa de los niños observándolos como seres que no tienen la importancia que un adulto llega a desarrollar. El creciente desarrollo integral en las actividades de juego permitió que cada uno de los alumnos y las alumnas reflexionaran sobre su actuación en su vida cotidiana, empleando en ello algunas alternativas de solución en ciertos problemas contextuales, tal como fue el caso del Proyecto de ecología. La motivación y participación que desarrollaron en las sesiones de juego permitió crear una identidad más firme en ellos y el desarrollo de la confianza y seguridad en la forma en cómo actúan dentro de determinados círculos sociales.

El juego entonces fue el principal promotor de conductas pro-sociales dentro de la formación infantil. Las relaciones interpersonales pudieron ser favorecidas de forma indirecta y por medio de sesiones de juego, ya que al ser una actividad espontánea y característica de los niños y niñas logró desarrollar ciertas habilidades sociales necesarias para la socialización entre

pares. Gracias a ello, la mayoría de alumnos del tercero “C”, logran gestar un desarrollo óptimo e integral que se percibe en las acciones fuera del contexto escolar. La estrategia de juego dentro de los proyectos situados y de las situaciones didácticas que se realizaron en la intervención contaban con el característico de manifestar libertad en cada una de las acciones que ejecutaban los niños. De esta manera existió en cada una de las sesiones de juego la promoción de conductas pro-sociales que permitía un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común.

Tal como lo menciona Garaigordobil (2006), los alumnos que se permitieron realizar este tipo de actividades, se perciben como más interdependientes entre sí para alcanzar sus objetivos que aquellos alumnos y alumnas que no se prestaban para realizar las sesiones de juego de forma cooperativa. En los grupos cooperativos que se desarrollaron se sustituyeron entre pares en ciertas actividades y se ayudaban entre sí, logrando satisfacer sus necesidades mutuas; dentro de los grupos cooperativos que se desarrollaron se observó una creciente motivación entre pares ya que se alentaban y promovían más las acciones de los otros para alcanzar el fin en común de cada una de las sesiones de juego y manifestaron características más acentuadas que aquellos alumnos y alumnas que no quisieron desarrollar actividades en cooperación, respecto a un amplio número de rasgos tales como el esfuerzo, la división de las actividades, la comprensión en las comunicaciones, productividad, etc.

La cooperación que estuvo presente en cada una de las sesiones de juego aumentó la percepción mutua de intereses comunes, incrementó la confianza mutua, la amistad y la disposición mutuamente favorable entre los miembros del grupo. Estas aseveraciones fueron resultado del último momento del desarrollo de acciones pro-sociales denominado evaluación final; demostrando que las oportunidades de participar en actividades comunes dentro de cada

grupo de cooperación que se formó en cada una de las modalidades de trabajo, transformaron las estructuras de los mismos en muy poco tiempo, y así se hicieron evidentes las jerarquías de estatus, aparecieron las normas y empezaron a manifestarse los sentimientos entre los compañeros de grupo.

Concibiendo ello, el juego basado en aprendizaje cooperativo ha confirmado un impacto positivo de este modelo de aprendizaje en el rendimiento académico y en otras variables cognitivas como la memoria o la motivación intrínseca. Dicho análisis es aseverado en las intervenciones realizadas durante la investigación, a modo que esta estrategia permite la formación de un ser biopsicosocial. Un ser integral que por naturaleza se dirige ante los demás de forma asertiva y democrática. La idea de realizar las actividades desde edades tempranas que pongan atención en este tipo de metodología radica en que se obtienen efectos positivos en un amplio abanico de variables sociales que incluyen la comprensión del otro, conductas de ayudar y compartir, justicia distributiva, atracción interpersonal, , mutuo respeto, preocupación entre iguales y tendencia a cooperar con otros fuera de la situación de aprendizaje, es decir, la formación natural y normativa de accionar de forma pro-social.

Se demostró que el trabajo conjunto con los actores educativos contribuyo al reforzamiento de valores éticos tales como empatía, respeto y tolerancia, sin embargo la presencia de padres de familia fue baja ya que no demostraron disposición o interés por realizar actividades dentro del salón de clases, situación que es alarmante debido que no existe cambio en ellos hacia el concepto que tienen de la infancia. Mientras se percibe un incrementó positivo dentro del contexto escolar, existe cierta limitante de demostrar el fortalecimiento de dichos valores en contextos inmediatos de los niños y las niñas, de tal forma que se ofrece como propuesta de mejora realizar las intervenciones educativas en función del aprendizaje

cooperativo triangulando el aprendizaje con los agentes educativos involucrados, para que exista un cambio no sólo a nivel escolar, sino a nivel contextual y social.

La experiencia docente que generó la intervención social en el grupo de tercero “C” y la línea de investigación que se ha realizado recae en el diseño de una propuesta. ¿Cuál es la labor docente? Indudablemente las actuaciones sociales en la educación comprenden una serie de factores negativos que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y alumnas, factores que están inmersos de forma indirecta en la diversidad del aula tales como: contextuales, personales, familiares e inclusive institucionales o escolares; la profesionalización debe hacerse presente dentro de estos focos de atención en cada una de las intervenciones de ahí estriba la importancia de la formación docente y reconocer el papel que este tiene dentro de la sociedad.

Recapitulando un poco dentro de esta investigación, el problema social que se hizo presente en el grupo fue multifactorial, es decir, tanto el contexto cultural como escolar fueron partícipes en otorgar esta serie de comportamientos negativos en alumnos y alumnas de entre 5 y 6 años de edad. La parte cultural al ser la base inicial de la educación de modo informal, crea la naturalización de acciones y de modos de ser que determinan la personalidad de cada infante, esta naturalización está condicionada fuertemente por el apego social y tanto las relaciones afectivas y emotivas que cada rol social atribuye a la interacción que se gesta dentro de la dinámica familiar. Y cuando el alumno o la alumna esta en el segundo núcleo social (la escuela) esta manifiesta dichas forma de ser. Dentro de la socialización que se gesta en este segundo núcleo se crea la normalización de dichas acciones y modos de ser, el variante cultural de cada uno de los infantes es regulado bajo una serie de acuerdos y de normas específicas del contexto social donde se encuentren, sin embargo cuando la profesionalización no está presente en los

titulares educativo se dejan de lado dichas problemáticas sociales, convirtiendo al docente en un agente participante dentro del desarrollo de acciones o tendencias agresivas y/o violentas.

La violencia y agresividad son comunes denominadores del contexto mexicano, esta problemática social ha adquirido mayor fuerza al presentarse de forma omnipresente y simbólica en cada una de las actuaciones sociales que el ser humano emprende, esta situación sistémica se ha permeado en los comportamientos y en las relaciones interpersonales que ejerce el ser humano a tal grado de aceptar dichas tendencias, observándolas como algo natural, normal o cotidiano de nuestro actuar cotidiano. La educación ha sido papel activo de incrementar esta situación social que se vive en este siglo XXI, la falta de profesionalización docente ante estas situaciones contextuales y culturales son dejadas de lado, optando por la vía más sencilla de tapan el problema; el fenómeno previamente analizado deja entrever que la educación es escenario de desarrollo de tendencias agresivas y/o violentas desde edades iniciales por la falta de profesionalización docente.

La experiencia que dejó la investigación que aún continua para la formación docente, contempló dichos factores causantes de la problemática social que se suscitó en el salón de clases, las actividades que fueron diseñadas bajo la metodología de aprendizaje cooperativo contaron con la enseñanza de un docente capaz de hacer frente a ello y de colocar el ejemplo de las acciones pro-sociales y cooperativas. Para ello se contó con una preparación previa que lograra desarrollar un ser asertivo y democrático que pusiera el ejemplo dentro de cada una de las sesiones de juego. Esta preparación se focalizó en la aplicación de recursos innovadores dentro de la intervención educativa que permitieron atender las problemáticas que se suscitan dentro de contextos escolares, dichas situaciones son aseveradas debido a la autoevaluación realizada en la materia de Prácticas Profesionales, dicha valoración contempló la aplicación del instrumento que

evalúa la aplicación de las dimensiones del perfil de egreso del INEE (2015 – 2016) dado por la institución misma para ofrecer realidad acerca de las intervenciones que se realizaron en esta investigación.

Las dimensiones cuentan con ciertos aspectos específicos que delimitan de forma concreta la actuación específica que cada dimensión determina como positiva y de calidad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje observando entonces los siguientes resultados: de acuerdo a la dimensión I: planeación organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se observa un 100% en la valoración debido a que el desarrollo de la clase mostró un orden consecutivo, a que en todo momento se tuvo en cuenta la derivación gradual de los objetivos, generando que los alumnos tuvieran una clase productiva tanto en la concreción de conocimientos como en la elaboración de productos. La intervención contó precisamente de objetivos por cada modalidad de trabajo empleada, la intencionalidad de ellos radicó en contemplar el desarrollo espontáneo de acciones pro-sociales por lo que fue de gran aporte realizarlo de una manera escalonada que concibiera la productividad y la diversidad de cada uno de los alumnos y las alumnas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, el diseño de cada una de las actividades contó como principal referente del manejo del programa de la educadora para incidir en la formación de calidad de cada uno de los infantes, esto se traduce en que a la par que logran desarrollar acciones pro-sociales iniciales incrementaron de forma considerable el desarrollo intelectual en cada uno de los campos de formación. Ello se pudo demostrar en el análisis de resultados realizado en la tesis de investigación que comprende dicha intervención docente de modo que existe un 77% de la población que logró aprender de forma significativa en cada una de las actividades diseñadas ya que, ponían en práctica dichos saberes en situaciones contextuales o institucionales.

Debido a la necesidad de reducir el clima viciado en la agresión y la violencia se fomentó una nueva forma de organización del grupo, donde se consideraron la diversidad de la población para contribuir al aprendizaje colectivo y la incidencia positiva de los contenidos que se presentaron a los infantes. Por ello, la intervención realizada consideró la organización del grupo mediante equipos de cooperación, parejas de cooperación, etc., la idea de contar con objetivos escalonados en la toma de aprendizajes esperados aportó a que los alumnos y las alumnas interactuaran con todo el grupo para favorecer la convivencia social y armónica que se presentaba al inicio de la jornada de intervención. Paulatinamente, el grupo logró comprender la necesidad de jugar o realizar actividades en cooperación con otro, aspecto que favoreció significativamente el alcance de aprendizajes esperados y sobre todo la formación de la significación social que tuvieron cada uno de estos saberes en su vida cotidiana.

De acuerdo a la dimensión II: Desarrollo de la clase motivación y orientación hacia los objetivos, se divide en tres aspectos que comprender una clase de intervención docente. El primer aspecto fue destinado al inicio de la clase y de este se observa un 85.7% cumplido de forma efectiva y eficiente debido a que, por situaciones externas la clase en ocasiones no contaba con la puntualidad que estaba destinada, por lo que atrasaba o realizaba las actividades de forma rápida o detonante para incidir en el cumplimiento de objetivos previamente descritos en cada una de las actividades diseñadas. Sin embargo, ello no dejó de lado la formación de saberes significativos en cada uno de los infantes, y por ende se tomaba tiempo para cada uno de ellos para alcanzar de forma efectiva el aprendizaje esperado, así mismo se realizaron las actividades permanentes que derivan de la intervención educativa tales como: el pase de lista y el saludo para cada una de las sesiones de juego que se implementaron. El inicio de la clase fue

eficiente debido a que cada una de las actividades contaba con la descripción oportuna de los saberes previos de cada uno de los alumnos, considerando las participaciones de forma libre que cada uno de los infantes solicitaba cuando estos eran cuestionados para contextualizar e introducirse en la actividad.

El empleo de situaciones de aprendizaje derivadas de estrategias de enseñanza como aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en problemas y proyectos situados ofreció el parámetro necesario para que los alumnos y las alumnas lograran crear un nexo entre lo previo y la experiencia que cada modalidad de trabajo ofrecía de modo que, a la par que construyen nuevos saberes para la formación integral de cada uno de ellos, lograron comprender el papel que tienen ante situaciones contextuales que perjudican su bienestar o el bienestar con otros incidiendo en la motivación intrínseca de cada uno de los infantes. Gracias a ello, se percibió un incremento en la participación infantil de cada uno de los alumnos y una mejora en la convivencia escolar al emplear el diálogo como medio para compartir e intercambiar información. La ahora nueva perspectiva de la infancia que se aplicó en cada una de las sesiones de juego contribuyó a que se estimularan los deseos de aprender lo nuevo o de sistematizar lo aprendido, mediante el planteamiento de nuevos retos cognoscitivos y se propició que el contenido adquiriera un significado y sentido personal para los alumnos, mediante el empleo de vías y procedimientos que promovieron la atención, concentración, implicación y motivación de estos en el proceso de aprendizaje, a partir de sus necesidades, vivencias y experiencias personales. Esto se generó debido a la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo, los infantes encontraron dicha motivación e interés en realizar las actividades por medio de

grupos de cooperación y con el empleo de material didáctico favoreciendo el incremento de acciones pro-sociales y el alcance de aprendizajes esperados.

Dicha motivación fue sinónimo de alcanzar los objetivos de cada una de las actividades por lo que se ofrecieron todos los elementos necesarios para que los alumnos y alumnas comprendieran el objetivo a alcanzar y las acciones que debían de realizar para lograrlo, precisando para qué se realiza el aprendizaje, es decir, la significación social o utilidad práctica del producto a aprender, su vínculo con la vida y con las necesidades e intereses de los alumnos; qué van a aprender; cómo lo van a aprender, mediante la demostración de los procedimientos, vías, estrategias, algoritmos, para su comprensión y aplicación; y en qué condiciones se generaba el proceso de aprendizaje. Contribuyendo a lo que anteriormente se mencionaba, se ofreció de forma positiva y activa la participación a los infantes en la construcción de la orientación, permitiendo la reflexión y discusión de sus opiniones, valoraciones y propuestas en relación con el objetivo y con el proceso para lograrlo, esto posibilitó la búsqueda y confrontación de vías, alternativas y estrategias diferenciadas para enfrentar la solución de las tareas, de acuerdo a las necesidades y a los estilos de aprendizaje de cada uno.

El segundo aspecto de la dimensión II comprendió el desarrollo mismo de la clase y en este apartado se contó con un incremento al 100% en efectividad de la intervención realizada. La interpretación de dicho resultado se caracterizó por que al momento de realizar cada una de las sesiones de juego, se contó con una preparación previa para la enseñanza de contenidos y conceptos un tanto complejos para los alumnos, por lo que cuando ellos solicitaban respuesta de alguna situación que no entendieran contaron con el apoyo total de la intervención docente para mejorar la condición en la que se presentó el aprendizaje, a medida que se desarrolló ello, el

lenguaje que se utilizó en cada una de estas preguntas o en la enseñanza general del tema a aprender fue apropiado y coloquial para los alumnos y las alumnas, es decir, se favoreció el empleo de experiencias, analogías o ejemplos cotidianos para presentar el concepto complejo de la actividad, lo que permitía que los alumnos y las alumnas participaran de forma positiva realizando el mismo ejercicio y desarrollaran la cohesión social a partir de que se identificaran con la situación contextual o cotidiana que era presentada.

El proceso escalonado que presentaban cada una de las actividades que fueron diseñadas contaba con la secuencia en el desarrollo de las clases, de forma que los infantes adquirirían en cada una de las sesiones de juego saberes nuevos que para el día siguiente eran saberes previos experienciales que utilizaban para dar solución a las problemáticas que se presentaron secuencialmente. Ello derivó del empleo de estrategias adecuadas a la edad escolar a la que se enseñaba ya que se favoreció aún más las prácticas sociales más que las prácticas individuales, se focalizó más en el desarrollo de actividades que fuesen experienciales a aquellas actividades que terminaran en algún producto concreto; de esta forma se incentivó la interacción social entre pares mejorando la condición social en la que se presentaron al inicio de esta intervención intensiva. Gracias al empleo de estrategias basadas en la cooperación los alumnos lograron desarrollar habilidades sociales y personales para expresar alguna idea u opinión de ciertos aspectos o temas que fueron de su interés durante la intervención, así mismo, el manejar el lenguaje oral en todo momento favoreció el desarrollo de valores sociales y éticos tales como la empatía, reduciendo considerablemente el nivel de agresividad y violencia que presentaron de forma general al inicio de la intervención.

Tal como se ha mencionado, la finalidad misma de la intervención realizada fue la promoción de acciones pro-sociales para mejorar la convivencia grupal. Contemplando ello, la intervención socioeducativa realizada contó con acciones y actitudes pro-sociales hacia los alumnos y las alumnas para colocar el ejemplo de ello y alcanzar el objetivo deseado. Cada una de las sesiones de juego que se realizaron contaron en todo momento con el apoyo de la docente para alcanzar de forma significativa el aprendizaje esperado, a pesar de la diversidad cada uno de los alumnos y alumnas contaron con un seguimiento oportuno que daba cuenta de las acciones que habían o no desarrollado de forma pro-social, de acuerdo a ello el apoyo docente manifestado en la jornada de intervención fue mayor hacia cada infante a modo que preservaran aquellas acciones pro-sociales en alumnos que lo habían logrado gracias a las estrategias implementadas y en desarrollar estas bases iniciales hacia aquellos alumnos que tenían cierta resistencia por ejercer dichas acciones. La intervención realizada promovió la solución ante problemáticas sociales características de contextos sociales como la Colonia Chamizal por ello, cada una de las acciones empleadas en el grupo contaron con la relación de saberes experienciales que ofrecieran la pauta social a cada uno de los alumnos para contribuir a la mejora de dicha condición social, contextual y cultural que cada uno de los infantes presentó.

El tercer aspecto de la dimensión II comprende al cierre de las clases realizadas, los resultados de dicha valoración ofrecen un 100% de efectividad. A pesar de contar con una jornada compartida en la ejecución de las actividades se contemplaba un espacio determinado a la expresión de las experiencias que cada uno de los infantes había generado dentro de las sesiones de juego, dichos momentos se denominaron círculos de reflexión y fueron dirigidos mediante cuestionamientos detonadores de aquellas acciones o conceptos clave de cada sesión

de juego. Realizar este espacio de interacción social con el grupo tercero “C” favoreció al desarrollo de la empatía, ya que se daban tiempo para escuchar a sus compañeros y emitían alguna situación que fuera de desagrado de forma pacífica, cabe mencionar que lograr la eficacia de estos círculos de reflexión fue complicado ya que, pasar un micrófono a los alumnos resultó ser una opción que ellos no habían desarrollado durante la estancia en el preescolar, existiendo al inicio de ello ciertos conflictos para participar y escuchar a los demás, sin embargo, el desarrollo de estas actividades de reflexión de forma constante permitieron normalizar las acciones impulsivas y regularlas para direccionar mejor la interacción que se generó en cada uno de los círculos de reflexión.

Así mismo, la aplicación de dichos saberes experienciales realizados eran puestos en marcha en diversos ámbitos sociales que presenciaran los alumnos y las alumnas incentivando la participación de los padres de familia para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los infantes. Por ello, se dejaban tareas extras basadas en prácticas sociales y en cooperación para que, aquellas actividades prácticas que se realizaban durante las sesiones de juego fueran aplicadas en contextos sociales cotidianos de los alumnos y de alguna forma la participación que tuviesen con los demás agentes socializadores mejorara la condición social que presenta la Colonia Chamizal. Sin embargo, la participación de los padres de familia ante estas situaciones pragmáticas se dejaba de lado y no eran consideradas como “importantes” en la formación integral de los alumnos lo que generaba que no realizaran las tareas extras. Dichas aseveraciones fueron resultado de las pláticas realizadas con los alumnos al pedir la tarea o al compartir de la información que habían investigado, esta situación contribuía a que los mismos

alumnos en determinados momentos perdieran la intención e interés de mejorar la condición social presentada en las actividades.

Respecto a la dimensión III: materiales y recursos empleados en el desarrollo de las clases, se obtuvo un 100% y este porcentaje se consideró así debido a que las prácticas sociales y experienciales contaron con el empleo sistemático de material didáctico acorde a la diversidad que se presentó en el aula. El empleo de recursos didácticos y de recursos tecnológicos fue un acierto más en la promoción de acciones pro-sociales dado que, la organización de grupo en equipos de cooperación contemplaba cierto material didáctico para ejecutar las actividades de tal modo que se desarrollaron espontáneamente acciones de compartir y de ayudar a otros con estos recursos tangibles, incidiendo en la mejora de la convivencia grupal. El empleo de estos recursos de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje ofreció el parámetro tangible para visualizar acciones pro-sociales espontaneas ya que las acciones empleadas en cada una de las actividades necesitaban el apoyo o la compartición de materiales didácticos tangibles, por ello el empleo de ellos fue primordial en la promoción de acciones pro-sociales y en la regulación de conductas impulsivas catalogadas al inicio de la intervención como acciones agresivas y/o violentas.

Respecto a la dimensión IV: Formas de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje se cuenta con un 100% de efectividad en la jornada intensiva de intervención. El diseño de cada una de las actividades respecto a las modalidades de trabajo contó con la valoración sistemática y cualitativa de las acciones que ejecutaron los alumnos, los contenidos que alcanzaron y el procedimiento que cada uno de ellos llevó a cabo en las sesiones de juego.

La evaluación fue un aspecto de mejora en esta intervención, ya que a pesar de contar con la valoración sistemática emitida por la docente se abrió un espacio para realizar una autoevaluación y coevaluación por parte de los alumnos que describían las acciones que habían realizado en cada una de las sesiones de juego, cabe mencionar que estas fueron catalogadas por ellos mismos bajo una serie de acuerdos realizados por los alumnos al inicio de las intervenciones de tal modo que ellos eran quienes valoraban las acciones pro-sociales o no dentro de las actividades de juego. Realizar esta forma de valorar el comportamiento de los infantes fue un acierto en la regulación de acciones impulsivas catalogadas como agresivas y/o violentas de modo que trataban de mejorar la forma en cómo se conducían con los demás reduciendo así el índice de agresividad y/o violencia. De esta manera, se contempló con una valoración cualitativa más completa ya que cada una de las valoraciones tenía su objetividad y la finalidad de mostrar las áreas de oportunidad para mejorar la condición social de los infantes que influyeron en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno de ellos.

La última dimensión (V), se focalizó a la valoración de las relaciones interpersonales, el desarrollo de la ética y de ambientes de aprendizaje; dicha valoración obtiene un porcentaje del 100%. El promover conductas pro-sociales en infantes fue un reto personal para mejorar la convivencia social del grupo y de la docente, al inicio de este análisis de resultados se mencionó que es necesaria la profesionalización para atender problemáticas sociales educativas y ofrecer educación de calidad, por ello para realizar la intervención educativa se contempló una preparación personal que se basará en el aprendizaje cooperativo, es decir, se hizo un cambio significativo en la actitud y las acciones más para mejorar la condición social de los alumnos. Claro fue que, el desarrollo de las conductas pro-sociales personales fue al igual que el de los

alumnos un proceso paulatino acompañado de las interacciones que se gestaron en el salón de clases, la disposición de realizar actividades que no eran de mi agrado, el interés de realizar actividades en cooperación, el fomento del diálogo para mejorar conflictos dentro del salón de clases, etc., permitieron desarrollar la empatía, tolerancia y respeto de forma democrática hacia los demás. Estas situaciones fueron presenciadas en la forma en las relaciones ejercidas con los demás compañeros o en la toma de decisiones hacia conflictos específicos, estas acciones pro-sociales mejoraron significativamente la condición social de los alumnos, el ejemplo fue clave primordial de desarrollar esta nueva alternativa de comportamiento social en los infantes.

Derivado de ello se aprecia que existió una comunicación positiva con los estudiantes y estos entre sí, se estimuló a cada uno por los avances en su aprendizaje y desarrollo, mostrando confianza en todos por igual, en un clima distendido y agradable, generó libertad de expresión, responsabilidad, colaboración, desinhibición y creatividad, en un ambiente de respeto a sus ideas y vivencias, desde estilos de dirección no autoritarios ni coercitivos. Gracias a esta nueva forma de concebir el aprendizaje se aprovecharon las potencialidades de la clase para la formación integral de los infantes, haciendo énfasis en la formación de valores como piedra angular en la formación integral de los mismos y aprovechando las potencialidades de la clase a partir del planteamiento, análisis y debate colectivo de situaciones de conflicto. Se atendió el cumplimiento de hábitos y normas de comportamiento social e higiénicas establecidas por el grupo y la institución escolar, enseñando en un primer momento con el ejemplo. Con el ejemplo como educador, por la manera en que se condujo la actividad pedagógica utilizando estrategias de trabajo adecuadas y por las relaciones que logró con sus alumnos, se apreció que

logró aspectos positivos en la formación integral de los infantes, tales como acciones pro-sociales.

La ética profesional de una práctica reflexiva realizada en la jornada de intervención fue el mayor acierto para mejorar la condición social de los alumnos de tercero “C”, el compromiso que derivó de estas reflexiones realizadas de forma constante contribuyó a alcanzar los aprendizajes esperados con sentido y significación social ya que, por parte de la docente existió la preocupación de crear un nuevo modo o alternativa de ser y de relacionarse con los demás reduciendo la agresividad y/o violencia que se presenciaba al inicio de la jornada de intervención. Esta ética profesional fue observada en la valoración previa de cada una de las dimensiones de esta autoevaluación. De esta forma el papel del docente al ser profesional, concibió la necesidad de ser un investigador de las cuestiones sociales que alteran el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello se prevé como propuesta el reconocer el papel que como agentes públicos tenemos con la sociedad, realizar una introspección del ser y quehacer docente para contribuir a la mejora significativa del desarrollo integral de los alumnos y las alumnas. Así mismo se concibe como principal propuesta el contemplar al aprendizaje cooperativo, no solo como una estrategia o metodología más para diseñar actividades, sino como un modo de ser y de actuar que demuestre por medio de la práctica social la importancia de desarrollar conductas pro-sociales en aras de mejorar la condición de violencia y agresividad que presenta el contexto mexicano. La educación es y será la herramienta de cambio positivo, asertivo y democrático, por ello se atiende la necesidad de contar con docentes que hagan frente a problemáticas sociales que indudablemente inciden en la formación integral de los alumnos y las alumnas, México es

perteneciente a organismos internacionales que derivan de dichas reflexiones de actuación social, ya que el siglo XXI tiene un nuevo reto social: ofrecer educación de calidad.

Se habla en términos educativos en formar sujetos competentes para la sociedad, sin embargo el término “competencia” no es sinónimo de un ser individual y de un aprendizaje lineal. El término otorga respuesta al desarrollo de habilidades, aptitudes, actitudes, destrezas, etc., en una movilización de saberes que son altamente significativos que le permiten a cada uno de los sujetos resolver alguna situación problemática o mejorar la condición de vida de él o ella. El desarrollo de competencias deriva de la formación democrática de cada uno de los sujetos implicados en la educación, la creciente necesidad de atender problemas sociales dependientes de contextos y culturas específicas crean un nuevo enfoque de la educación, una perspectiva de “contemplar a la educación como derecho humano, que posibilite el ejercicio de los demás derechos humanos, amplíe las capacidades de las personas para el ejercicio de su libertad, consolide comunidades pluralistas basadas en la justicia, y contribuya a construir en la mente de hombres y mujeres los baluartes de la paz” (UNESCO, p. 10).

Este desafío que se le presenta hoy a la educación en nuestro país es relevante y pertinente, puesto que la paz se funda en el respeto a la dignidad de las personas y en el ejercicio de la democracia, y la educación tiene mucho que aportar a la formación integral del individuo y a la construcción de una sociedad democrática basada en el respeto a la dignidad de todos los seres humanos. La escuela es el primer lugar de la convivencia ciudadana, es un escenario clave donde a los alumnos se le presentan las confrontaciones de la sociedad, con sus amenazas de exclusión, marginación y agresión, por un lado, y con las oportunidades de aprender maneras de enfrentarlas, por otro. La educación de calidad es la educación para la paz, organismos internacionales tales como la UNESCO han generado un sin fin de políticas educativas que

contribuyen a mejorar la condición social de cada uno de los sujetos implicados en la educación, al inicio de esta reflexión se habló de emprender una educación de calidad, y dicho alcance depende tanto de la persona que enseña como de la persona que aprende.

La propuesta que se contempla continuar trabajando es la profesionalización bajo un enfoque de aprendizaje cooperativo, es decir, accionar bajo una práctica reflexiva (Perrenound, 2004). El papel educativo de cada docente comprende un compromiso social en todo momento, y dicha intervención va más allá de la mera transmisión de conocimientos conceptuales, la actuación docente deberá de comprender una reflexión en el actuar y una reflexión sobre la acción. El aprendizaje cooperativo surge como una mirada, un enfoque, un estilo de vida que atribuye a mejorar la condición social de cada uno de los sujetos en formación, aquel docente que perciba ello en su intervención y genere la reflexión cruda y real de su intervención se permitirá alcanzar de forma significativa una educación de calidad. Se debe recordar que el ser docente, no implica que el quehacer docente sea únicamente del aula, el ser docente debe de concebir un papel de investigador social y de generador de mejoras en las expectativas de vida, el ejemplo de cada uno de los docentes es el aprendizaje significativo que se alcanza en cada una de las actividades que se diseñe.

La experiencia que ha dejado el realizar esta investigación social, permite crear consciencia acerca de la actuación social que tiene cada docente, a la par que focaliza en implementar el aprendizaje cooperativo como el medio para dar respuesta a las condiciones contextuales y culturales desde la profesionalización docente.

Referencias

- Agamben, G. (2003). Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pretextos.
- Alonso, J. & Montero (1991). Motivación y Aprendizaje Escolar. En Coll, Marchesi y Palacios (Eds.). Desarrollo psicológico y educación Vol. II. Madrid: Alianza.
- Althusser, L. (2008). La soledad de Maquiavelo. Madrid:Akal.
- Álvarez, J. M. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Andreu, J. M. (2009). Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y sociocognitivas. Psicopatología Clínica Legal y Forense.
- Andreu, J. M., Ramírez, J. M. & Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: valoración mediante dos autoinformes (CAMA y RPQ). Psicopatología Clínica, Legal y Forense.
- Aristimuño, A. & De Armas, G. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. Montevideo: UNICEF.
- Ausubel, D. P. (1973). La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires: El Ateneo.
- Badiou, A. (1999). El ser y el acontecimiento. Madrid: Manantial.
- Badiou, A. (2008). Lógicas de los Mundos. El ser y el acontecimiento 2. Madrid: Manantial.
- Baker, R. G. (1987). Perspectiva en psicología ambiental. En D.Stokols & I. Altman (Eds.). Manual de psicología ambiental. New York: Willey.
- Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe.
- Baumrind, D. (1971). Los patrones de hoy en día de la autoridad paternal. New York: Galard.

- Belsky, J. (1981). *Experiencia humana temprana: Una perspectiva de familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, L. P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bisquerra, A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Vol. 21, Número 1, pp. 7 – 43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Blanco G. R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. Vol. 1, Número 48, pp. 55 - 72. Recuperado de: http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf
- Booth, T. & M. Ainscow. (2000). *Índice de Inclusión*. UNESCO
- Bourcier, S. (2012). *La agresividad en niños de 0 a 6 años ¿Energía vital o desórdenes de comportamiento?*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Bourdieu, P. & Claude, P., J. (s/f). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowman, B., Donovan, M. & Burns, S. (2001). *Deseoso de aprender. Educando nuestros preescolares*. Washington, D. C., EE. UU.: National Academy Press.
- Brewer, J. A. (2007). *Introducción de la Educación Temprana en la infancia*. Estados Unidos: Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTHEA.

- Carbonell, J. L. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Tercera reimpresión. Madrid: Morata.
- Cátedra de Psicopatología Evolutiva. (s.f.). Agresión, agresividad, violencia y delito. En Cátedra de Psicopatología Evolutiva, Definición y caracterización de la agresividad y violencia, pp. 2 – 7. Universidad del Salvador. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v18/v18_2/07-18_2.pdf
- Clemente, E. R. A. & Hernández, B. C. (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación. México: Editoriales Aljibe.
- Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. Habana: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala. (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona: Grao.
- De la Torre, S. (1993). Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo. Madrid: Dykinson, SL.
- Defensor del Pueblo. (2000). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Delors, J. (1996.) Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, pp. 91-103. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Díaz - Aguado, M. J. (2006). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Recuperado de http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- Díaz – Aguado, M. J., Martínez, A. R. & Martín, S. G. (2004). Prevención de la Violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: la violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: INJUVE.

- Díaz, A. M. J. (1986). El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social. Madrid: CIDE.
- Díaz, B. A. F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. McGrawHill.
- Díaz, B. A. F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares, en: Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). México, Vol. 1, Número 1, pp. 35 – 56. Recuperado de: <https://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- Díaz, B. F. A. & Hernández, R. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). Programas para favorecer la integración escolar. Madrid: ONCE.
- Díaz-Aguado, M.J. (1993). Programas para favorecer el desarrollo de la competencia social en la infancia y adolescencia. Madrid: Master en Programas de Intervención psicológica en contextos educativos, Universidad Complutense.
- Díez, Ma. C. (2013). 10 ideas clave. La educación infantil. Barcelona: Grao.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). Perfil de egreso. Los rasgos deseables del nuevo maestro (En línea). México: SEP Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepre/perfil_egreso
- Echeita, G. & M. Sandoval. (2002). Educación inclusiva o Educación sin exclusiones. Revista de Educación Núm. 327, p. 31 - 48. En: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66888/008200330015.pdf?sequence=1>
- Eisemberg, N. & Mussen, P. H. (1989). Las raíces de las conductas pro-sociales en los niños. New York: Cambridge University Press.
- Enesco, I. (s.f.). El concepto de la infancia a lo largo de la historia. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf

- Escudero, J. M. (2010). Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación. En: XXI Revista de Educación. España: Universidad de Huelva, Vol. 1, Número 2, pp. 13 – 42. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1907/b11796935.pdf?sequence=1>
- Estévez, E. (2005). Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia. Valencia: Departamento de Psicología Social, Universidad de Valencia. Recuperado de <http://tdx.cat/handle/10803/10187>
- Funes, J. (2008). El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y las niñas de hoy. Barcelona: Grao.
- Gaitán, L. (Ed.). (s.f). Ben-Arieh, Asher, Casas, Ferran, Frones, Ivar. and Korbin, Jill E. (Eds.). Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective. En Socialization and childhood in sociological theorizing. Dorcrecht: Springer.
- Garaigordobil, L. M. (2003). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta pro-social y prevenir la violencia. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2010), La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (1990). Juego y desarrollo infantil. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (1993). Juego cooperativo y socialización en el aula. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. Psicología Conductual.
- Garaigordobil, M. (2002). Relevancia del juego cooperativo y creativo en el desarrollo cognitivo, social y emocional. En M. Llorca, V. Ramos., Sánchez, J., y Vega, A. (Eds.), La práctica psicomotriz. Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Málaga: Aljibe.

- García, A. B. Y., Huerta, E. M. N. & Ruiz, C. G. (2007). Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México. México, D. F.: INEE.
- García, P. J. A. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Vol. 9, Número 2, pp. 271 – 289. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709204>
- Gather, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona: Grao
- Giddens, A. (1997). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península.
- Gobierno de la República. (2013 – 2018). Plan Nacional de Desarrollo, pp. 30 - 60. México. Recuperado de: http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf
- González F. Ma. R., & García R., N. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. España: Universidad de Cantabria.
- González, A. I. (1993). Socialización: Un proceso interactivo. Cuadernos de Realidades sociales.
- Guevara, N. G. (2011). Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano. Antología histórica. México: Instituto Nacional de las Revoluciones de México.
- Hinde, R. A. (1976). Interacciones, relaciones interpersonales y estructura social. Buenos Aires: Paidós.
- Honneth, A. (2011). Patologías de la razón. Historia y Actualidad de la teoría crítica. Buenos Aires: Katz.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., Relyea, N. et ál. (2002). Las medidas de observación , fisiológicas y de autoinforme de enojo de los niños : Relaciones reactivas frente a la agresión proactiva. New York: Child Development.
- Inifed. (2008). Manual Operativo 2008 de los Programas de Construcción, Equipamiento y Rehabilitación de Infraestructura Física Educativa. México: Autor.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015-2016). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (En línea), pp. 19 – 28. México: SEP. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y aprendizaje. México: INEE.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de la Infancia. Vol. 1, Número 8, pp. 108 – 123. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096>
- Johnson, D. W. & R. Johnson. (1992). Avances del aprendizaje cooperativo. Minnesota: Edina Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., R. Johnson y K. Smith (1991): Aprendizaje active: Cooperación en el salón de clases. Minnesota: Edina Interaction Book Company.
- Klevens J, Bayón M. C. & Sierra M. (2000). Los factores de riesgo y el contexto de los hombres que abusan físicamente. Bogotá: Abuso del niño y negligencia.
- Lamanna, M. A. (2002) Emilio Durkheim en la familia. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Larrain S. V. J. & Delgado I. (1997). Relaciones familiares y maltrato infantil. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Lewis, M. L. (1987). Desarrollo social en la infancia y en edades tempranas. En J. D. Osofsky (Ed.) Manual del desarrollo de la infancia. New York: Willey
- López, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza Universidad.
- Marí, R. (2006). Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica. 2ª edición. Barcelona: Ariel
- Marí, R. (2006). Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica. 2ª edición. Barcelona: Ariel

- Marzano, R. J. y Kendall, J.S. (2007). La nueva taxonomía de los objetivos educativos. California, EE.UU.: Corwin Press.
- Mendoza, G. B. (2012). Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar. Estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias. México: Editorial PAX.
- Molceperes, M. A. & Musitu, G. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu & P. Allat, Psicología de la Familia. Madrid: Albratos.
- Monereo, C., Castelló, M., Mercè, C., Palma, M. & Pérez, L. M. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Grao.
- Montie, J., Xiang, Z. & Schweinhart, L. (Eds.). (2007). El papel de la experiencia preescolar en el desarrollo infantil. Ypsilanti: High/ Scope Press.
- Montie, J., Xiang, Z., & Schweinhart, L. (2007). El papel de la experiencia preescolar en el desarrollo del niño. Ypsilanti: High Scope Press.
- Moreno, M. G. (2000). Formación docente para la innovación educativa. Vol. 1, Número 17, pp. 24 – 32. Recuperado de : http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/17_formacion_de_docentes_para_la_innovacion_educativa.pdf
- National Academy of Sciences Press (1993). Comprensión del abuso infantil y negligencia. Washington, D.C: National Research Council.
- Olivo, P. M. A. (2012). Los maestros en el banquillo de los acusados. Aproximaciones desde una crítica cultural. Encuentros Barranquilla.
- Olivo, P. M. A. (2013). Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Olweus, D. (1993). Bullying en la escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer. Oxford: Blackwell Publishers, Inc.

- Organización de las Naciones Unidas. (2012). La educación ante todo, una nueva iniciativa de las Naciones Unidas por la educación universal. Recuperado de : <http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/noticias/hacia-una-educacion-primaria-universal>
- Organización Mundial de la Salud. (1996). Violencia: Una prioridad de salud pública, pp- 5 – 6. En OMS, World report on violence and health. Ginebra: WHO Global Consultation on Violence and Health. Recuperado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/introduction.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (1996). WHO Consulta Global acerca de la Violencia y la Salud. Violencia: una prioridad de salud pública. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud. (1999). Reporte de la Consulta sobre la prevención del abuso de los niños. Geneva: Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). La violencia un problema ubicuo. La violencia desde la perspectiva de la salud pública. En Organización Panamericana de la Salud, Informe mundial sobre la violencia y salud, pp. 4 – 5. Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). México: mejores políticas para un desarrollo incluyente, pp. 29 – 32. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. Infancia y Sociedad. Barcelona: PPU.
- Ortega, R. (1998). El problema del maltrato entre iguales. Cuadernos de Pedagogía.
- Ortega, R. R. & Monks, P. C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. Vol. 17, Número 3, pp. 453 – 458. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3128.pdf>

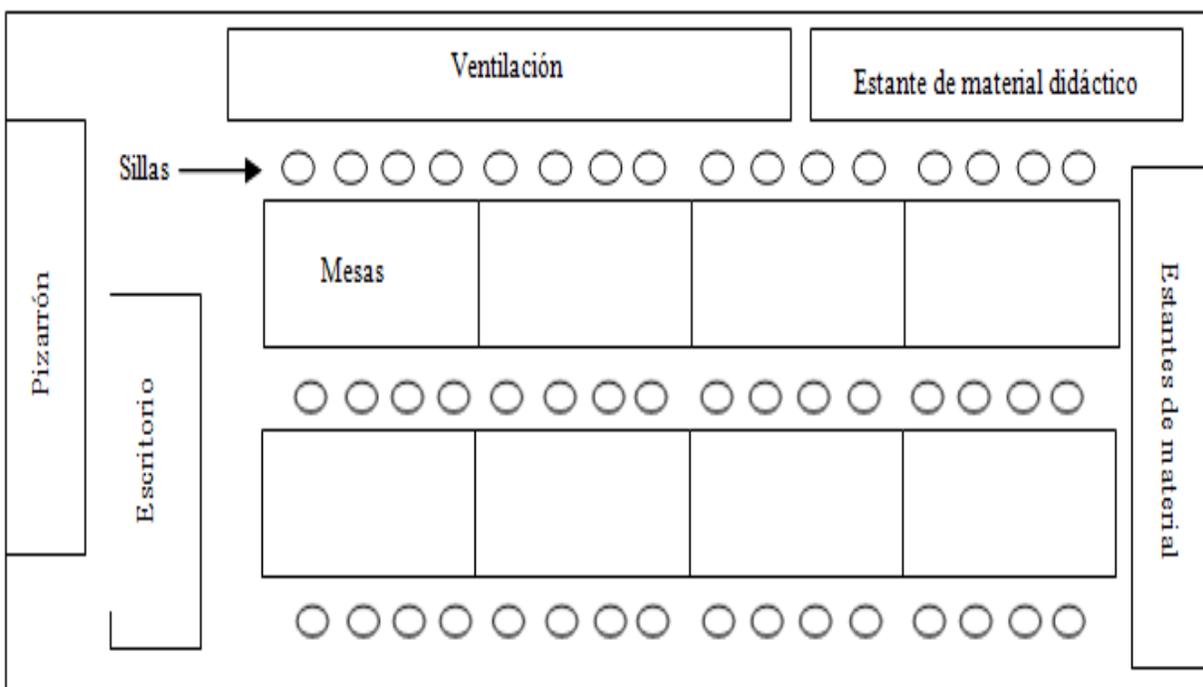
- Ortega, R. R. & Monks, P. C. (2013). La potencialidad interactiva en aulas de educación infantil en función del estatus sociométrico y del tipo de actividad. Vol. 65, Número 1, pp. 119 – 130. Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4166464>
- Parke, R. D. (1989). Desarrollo social en la infancia: Una perspectiva de 25 años. New York: Academic Press.
- Parrilla, L. Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación Núm. 327, p. 11-29. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Paulus, P. B. (1988). Hacinamiento y Salud. En Paulus, P. B., Hacinamiento como prisión. Una perspectiva psicológica pp. 41 – 54. New York: Springer-Verlag.
- Pavez, S. I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Vol. 1, Número 27, pp. 81 – 102. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. México: Grao.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber et ál. (2006). El Cuestionario de Agresión Reactiva - proactiva: correlatos diferenciales de la agresión reactiva y proactiva en los adolescentes. New York: Aggressive Behavior.
- Rygaard, N, P. (2008). El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Salinas, J. (2008). Innovación educativa y el uso de las TIC. En Innovación educativa y el uso de las TIC. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de: http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/innovac_tic_salinas1.pdf
- Sampieri, H. R. (2010). Metodología de la Investigación 5ta edición. McGraw Hill.

- Santiváñez, L. V. (2009). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula, pp. 137 – 147. Recuperado de: http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_18_1_la-didactica-el-constructivismo-y-su-aplicacion-en-el-aula.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Alianza por la calidad de la educación. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Principios pedagógicos. Plan de estudios 2011. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Reforma Integral de la Educación Básica. México. Recuperado de: [http://www.edicionescastillo.com/CASTILLO/castillo_cms/sites/default/files/pdfs/La Reforma integral de la educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica.pdf](http://www.edicionescastillo.com/CASTILLO/castillo_cms/sites/default/files/pdfs/La_Reforma_integral_de_la_educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Programa de educación preescolar. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2015 – 2016). Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada. Educación Preescolar. México. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/PLANEACION_DIDACTICA/VF_GUIAS_ACADEMICAS_PLANEACION_DIDACTICA_ARGUMENTADA/1_Guia_Academica_Preescolar.pdf
- Siegel, A. W. & Cohen, R. (1991). Porque una casa no es un hogar: construyendo contextos para el desarrollo. En R. Cohen & A. W. Siegel (Eds.), Contexto y Desarrollo. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- Slavin, R. (1981). Aprendizaje cooperativo y la desegregación. En W. D. Hawley (Ed.), Desegregación efectiva en la escuela. Beverly Hills: Sage.
- Slavin, R. (1983). Aprendizaje cooperativo. New York: Longman.
- Slavin, R. (1987). Aprendizaje cooperativo: Donde el comportamiento humanista incrementa la motivación de clase. New York: Longman.
- Slavin, R. (1992). ¿Cuándo y cómo el aprendizaje cooperativo incrementa el desarrollo integral? En: Hertz-Lazarowitz, R.; Miller, N. (Eds.). Interacción en grupos de cooperación. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

- Sole, I. & C. Coll. (1995) Los profesores y la concepción constructivista. En: El Constructivismo en el Aula. Barcelona: Editorial Grao.
- Strayer, F. (1981). La naturaleza y la organización de la conducta altruista entre los niños en edad preescolar. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Intersubjetividad secundaria: confianza, confidentes y actos que influyen en el primer año de vida. New York: Academic Press.
- Turner, V. (2007). La selva de los símbolos. México: Siglo XXI.
- Velasco, G. M. J. (2011). Violencia reactiva e instrumental. La impulsividad como aspecto diferenciador. España: Ministerio de educación y cultura.
- Vigotsky, L. S. (1995). Los enfoques didácticos. En el Constructivismo en el aula. Barcelona: Grao.
- Vigy, J. L. (1986). Organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes con niños de 2 a 7 años. Madrid: Cincel.
- Walters RH, Parke RD. Motivación social, dependencia y susceptibilidad de la influencia social. En: Berkowitz L, (Ed.). Avances en la psicología social experimental. New York: Academic Press.

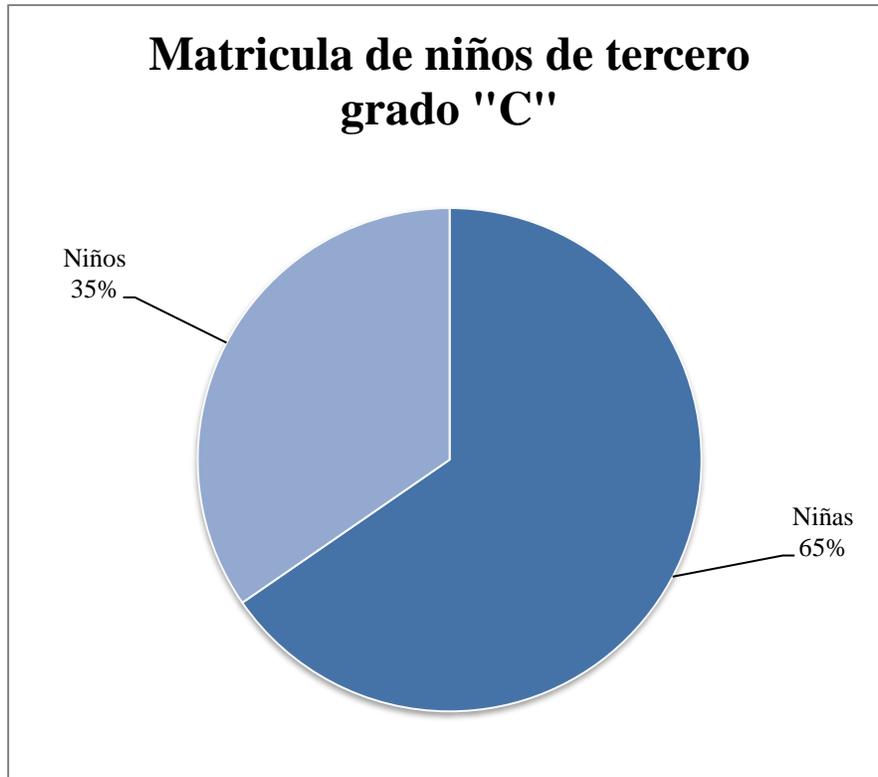
Anexos

Anexo 1: Croquis del Aula de tercero “C”



Notas de la Figura: Distribución real de la organización del aula en el salón de tercero “C”, el aula aún es un espacio reducido para el desarrollo de actividades libres o actividades lúdicas como, un rincón de lectura, un área de juegos y actividades recreativas; por lo que el espacio para realizar las actividades es únicamente en su mesa de trabajo; al ejecutar acciones de juegos colaborativos y acciones individuales que ocupen cierto espacio dentro del salón de clases, se observan limitados por el espacio y el tipo de mesas (rectangulares) que se tiene en el mismo. Así mismo el aula solo cuenta con espacio destinado a las mesas para la ejecución de actividades, un pintarrón y un espacio destinado al material didáctico de la docente titular; no se observa un espacio delimitado a la biblioteca del aula lo que genera un acercamiento un tanto limitado para los alumnos al no tener conocimiento de ella dentro del aula. El aula al ser aún provisional, no tiene una instalación con características propias de un espacio adecuado que permita por ejemplo, una buena ventilación e la iluminación, factores que marcan de cierta forma la dinámica que se lleva a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aseveración observada en determinadas horas del día, dado que el clima dentro del aula se torna demasiado caliente y se vicia el ambiente con aromas y tensión; o al contrario demasiado frío en los salones que son de concreto, generando un ambiente de aprendizaje poco óptimo para el desarrollo de aprendizajes significativos en cada uno de los grados.

Anexo 2: Matrícula del grupo de tercero "C"



Nota de la Figura: Existe una mayor inclinación en el género femenino dentro de la matrícula del grupo de tercero "C", generando un análisis que sobre cae principalmente en las relaciones interpersonales que emiten las niñas sobre los niños o viceversa, la poca población de niños sobre el grupo de tercero "C" puede ser el agente principal de la problemática que se presenta en el salón de clases Sin embargo, la valoración que la investigación presenta no percibe un género en específico ya que las acciones y actividades destinadas reconocen la diversidad del aula para su intervención y tratamiento de la violencia y/o agresividad que presenta el salón de clases. Concluyendo que el género no será un factor determinante de las actuaciones sociales que se desarrollen en cada una de las interacciones sociales que se presenten en el salón de clases.

Anexo 3: Cuestionario de acciones pro-sociales (alumnos)

Cuestionario de conductas pro-sociales

Weir y Duven, 1981

Nombre del niño: _____

Edad: _____

Fecha de aplicación: _____

Instrucciones:

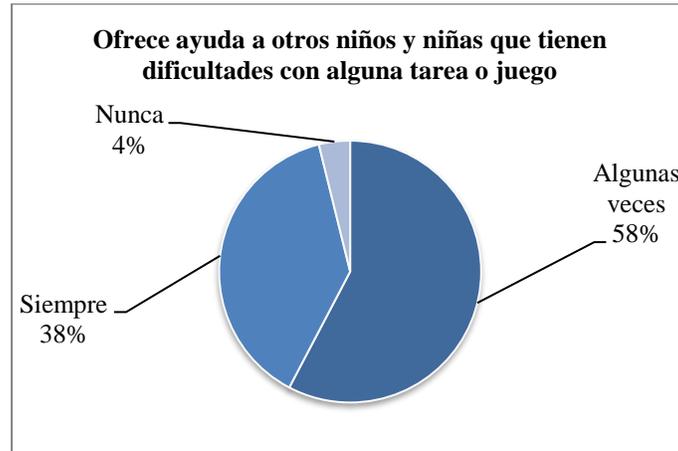
Lea las siguientes frases e indique con una paloma la frecuencia con la que observa ese comportamiento en su hijo o hija

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre
1.Si hay una disputa o pelea intenta detenerla			
2.Ofrece a sus amigos y amigas juguetes mientras realizan un juego			
3.Invita a compañeros y compañeras a unirse al juego			
4.Intentar ayudar a alguien que se ha lastimado o herido			
5.Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto			
6.Comparte con sus caramelos con otros compañeros y compañeras			
7.Es considerado con los sentimientos de los adultos			
8.Para de hablar rápidamente cuando se le solicita			
9.Espontáneamente ayuda a arreglar objetos que otros han roto			
10.Alaba el trabajo de los niños y niñas más capaces			
11.Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado o ha cometido un error			
12. Ofrece ayuda a otros niños y niñas que tienen dificultades con una tarea o juego			
13.Ayuda a niños y niñas cuando estos se sienten enfermos			
14.Puede jugar o trabajar fácilmente en un pequeño grupo			
15.Confronta, consuela a sus amigos y amigas cuando estos están llorando			
16.Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares de ayuda			
17.Se acomoda para trabajar rápidamente			
18.Sonríe cuando algún amigo o amiga hace algo bien			
19.Se ofrece voluntario o voluntaria para ordenar el desorden hecho por otro			
20.Intentar ser justo, equitativo o equitativa en los juegos			

Anexo 4: Gráficas de acciones pro-sociales (alumnos)

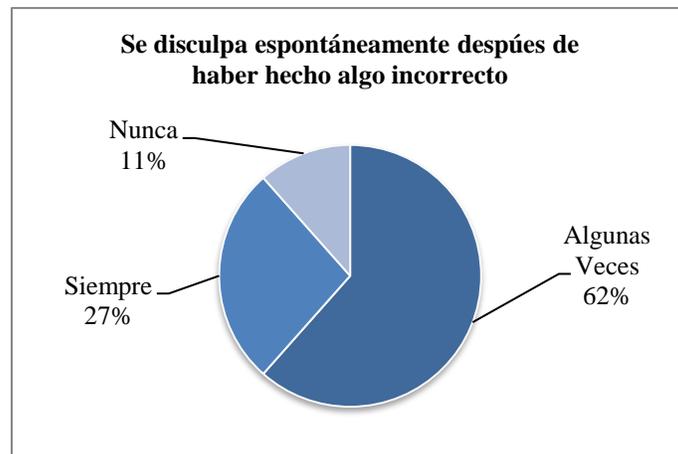
Los siguientes gráficos demuestran parámetros que fueron cruciales para el desarrollo de la investigación contemplando solo aquellos que inciden directamente en las relaciones interpersonales y que se perciben como acciones pro-sociales de los alumnos.

Gráfico 1:



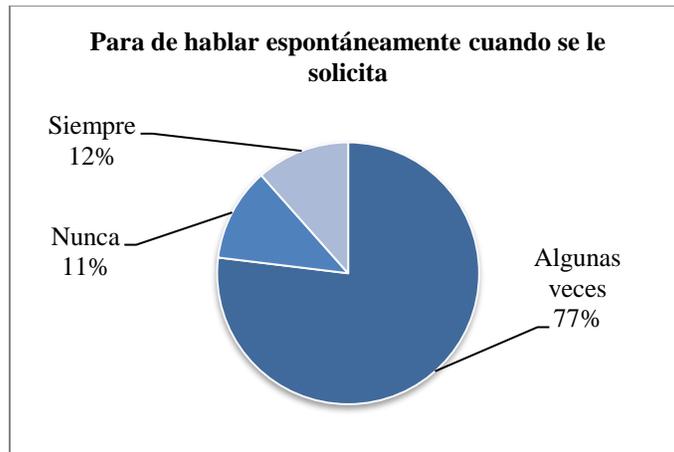
Nota de Figura: Tal como se ha mencionado, los indicadores aquí expuestos fueron resultados de las valoraciones realizadas por los padres de familia acerca de los comportamientos que observan de sus hijos en situaciones de juego o de interacción social con sus mismos pares o con otras personas adultas. Estos resultados demostraron que la vía de solución ante situaciones que requieren apoyo espontáneo de los niños es condicionada por factores de apego o de relaciones previamente realizadas, es decir, ellos no manifiestan el realizar estas acciones de modo altruista hacia personas que están en conflicto de alcanzar algún fin o meta en común.

Gráfico 2:



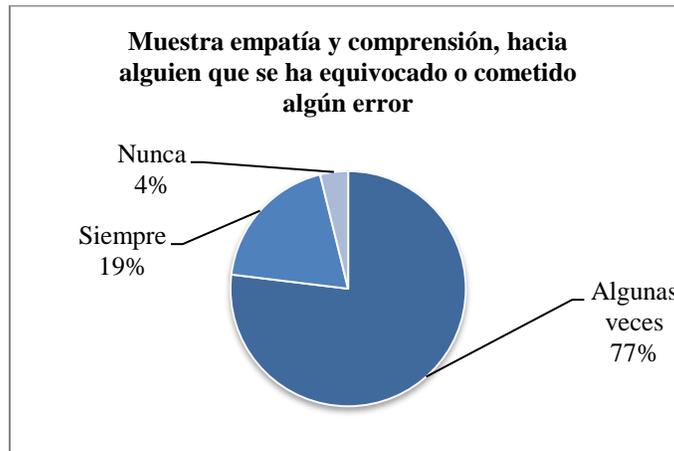
Nota de la Figura: Los resultados de este parámetro indican que los niños y las niñas del grupo de tercero "C" no optan por desarrollar habilidades sociales que mejoren la convivencia que se gestó dentro de las primeras interacciones, por ello la herramienta de ofrecer disculpa, admitir que ha tenido un error, admitir que ha herido o lastimado a alguno de sus compañeros no era de las primeras opciones para hacer frente a las consecuencias de sus acciones, lo que generó la falta de responsabilidad de sus acciones dentro de un colectivo.

Gráfico 3:



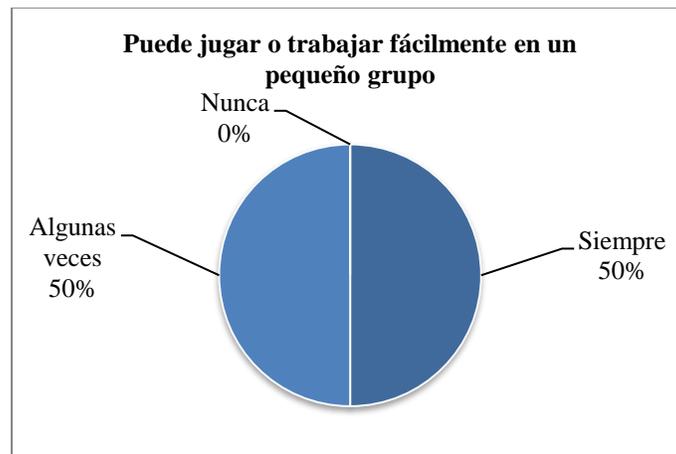
Nota de la Figura: Se muestra en la siguiente valoración que los niños y las niñas del grupo de tercero “C” tienden a relacionarse unos con otros de forma impositiva, imponiendo su opinión ante los demás lo que generó los conflictos para ponerse de acuerdo en la elaboración de actividades concretas o la realización de actividades prácticas. Dicha situación no era resulta de forma pacífica y armónica ya que cada uno de ellos optaba por emitir alguna agresión e incluso un acto violento cuando algunas de sus ideas no eran tomadas en cuenta por el colectivo.

Gráfico 4:



Nota de la Figura: Al igual que las valoraciones pasadas, el desarrollo de la empatía y de la comprensión hacia terceras personas estaba directamente condicionado por las relaciones de apego que previamente habían desarrollado con sus pares o con personas adultas. Estas situaciones fueron resultado de la falta de socialización que tuvieron la mayoría de los niños y niñas en diversas situaciones contextuales.

Gráfico 4:



Nota de Figura: Los resultados demuestran que los porcentajes son dependientes de las condiciones de las relaciones interpersonales que cada uno de los niños y las niñas han desarrollado.

Anexo 5: Entrevista a padres de familia

Entrevista a Padres

Nombre _____

Edad _____ Sexo _____ Ocupación _____

Nombre de su hijo _____

1.- ¿Qué edad tenía usted cuándo nació su hijo (a) _____

2.- ¿En dónde vivía? _____
¿Cuántos hijos tiene? _____

3.- **¿Tuvo problemas de salud durante el embarazo?** _____

4.- **¿Apoya a su hijo con la realización de tareas en casa?**

5.- **¿Su hijo tiene alguna enfermedad?**

0 Nunca 1 A veces 2 Casi siempre 3 Siempre

6.- **¿Cuándo tiene problemas de conducta como lo educa?**

Le grito.

6.5.1 0 Nunca 1 A veces 2 Casi siempre 3 Siempre

Lo regaño.

6.2 0 Nunca 1 A veces 2 Casi siempre 3 Siempre

Platico con él o ella para saber que le ocurre.

6.3 0 Nunca 1 A veces 2 Casi siempre 3 Siempre

Lo ignoro

6.4 0 Nunca 1 A veces 2 Casi siempre 3 Siempre

7.- **Su hijo (a) tiende a estableces conversaciones con otros niños de su edad.**

0 Nunca 1 A veces 2 Casi siempre 3 Siempre.

8.- **Su hijo (a) llora frecuentemente y sin una causa aparente**

0 Nunca 1 A veces 2 Casi siempre 3 Siempre

9.- **Mi hijo tiende a golpear a otros niños como una forma de relacionarse**

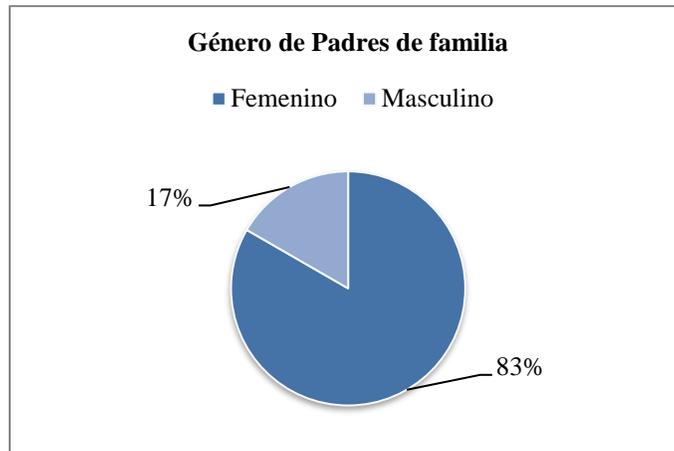
0 Nunca 1 A veces 2 Casi siempre 3 Siempre

10.- **Juego con mi hijo**

0 Nunca 1 A veces 2 Casi siempre 3 Siempre

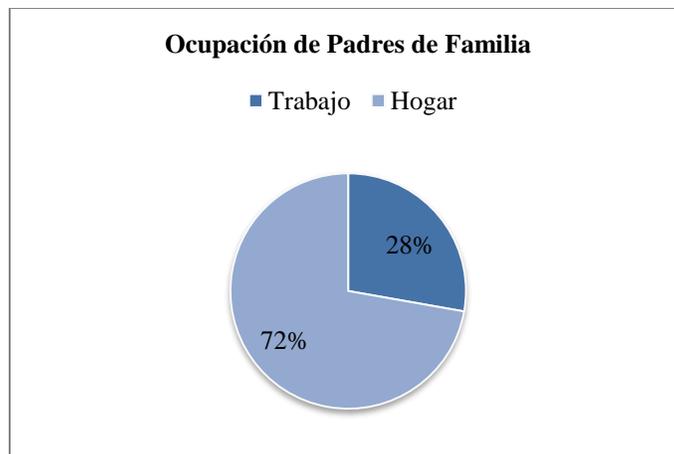
Anexo 6: Datos familiares del alumno o alumna

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Se observa que existe mayor inclinación por la figura materna respecto a la educación que llevan cabo los niños y niñas del grupo de tercero "C", sin embargo, existe un porcentaje de población que tienen la formación de los alumnos y alumnas totalmente de la parte paterna, estas situaciones producen que exista desde el contexto familiar diversos patrones de educación, suponiendo que esta sea un factor externo de la agresión y violencia que han gestado los niños y las niñas.

Gráfico 2:

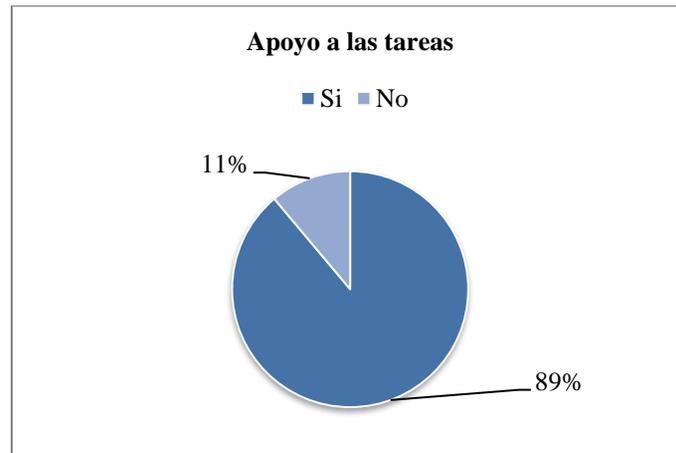


Nota de la Figura: La valoración de las ocupaciones de los padres de familia demostraron que gran parte de la educación empleada en los alumnos y alumnas de tercero es realizada por la mayoría del género femenino ya que la entrevista realizada respondieron que la mayoría de las madres de familia son las encargadas de la educación que ejercen hacia los niños, explicando que el soporte económico que en gran parte recae del padre de familia y/o de miembros de la familia que están en el contexto familiar.

Anexo 7: Gráficas de Entrevista a Padres de Familia

Los siguientes gráficos fueron resultados de la entrevista realizada hacia los padres de familia, y están destinados a valorar la forma en cómo educan a sus hijos, cómo resuelven un conflicto con ellos y cuál es el papel que tienen los niños y las niñas ante la educación que ejercen los modelos adultos.

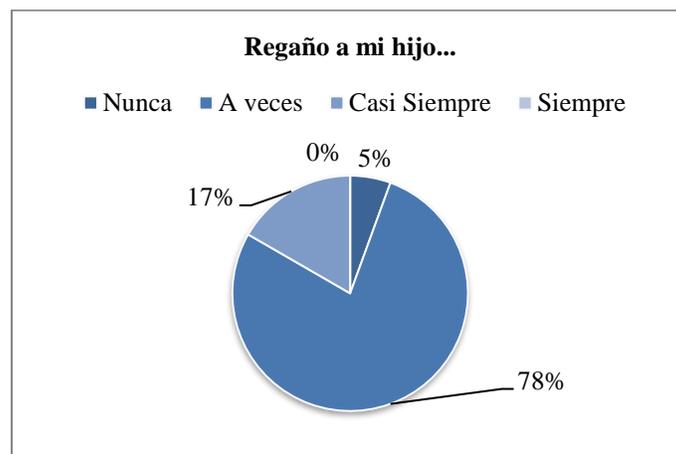
Gráfico 1:



Nota de la Figura: Un gran porcentaje de la población de padres de familia demostró que en todo momento se ofrece el apoyo a los alumnos y las alumnas para realizar las tareas extra curriculares escolares, manifestando por medio de pláticas que brindan a los alumnos tanto materiales como en el procedimiento de realizar las tareas encargadas. Una minoría de la población emitió honestamente que no brinda el apoyo a los alumnos para realizar las actividades extras, explicando que por factores externos estas obligaciones son delegadas a miembros de la familia dentro del contexto escolar en donde viven.

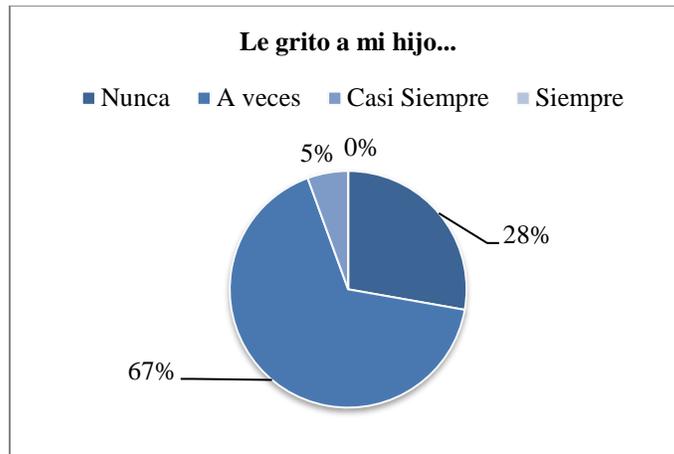
Formas de educar al tener problemas de conducta

Gráfico 2:



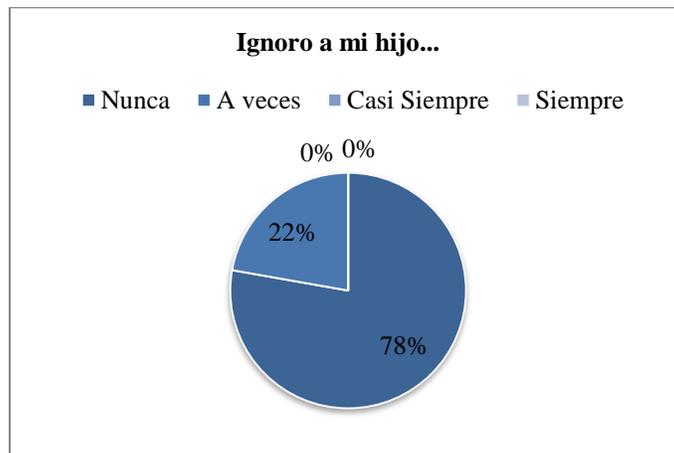
Nota de la Figura: Las respuestas demostraron que la mayoría de la población de padres de familia opta por emitir un regaño cuando los alumnos y alumnas emiten algún error o no regulan sus acciones de acuerdo a los acuerdos en casa, y al mismo tiempo aseveraron que no explican a ellos la razón del regaño.

Gráfico 3:



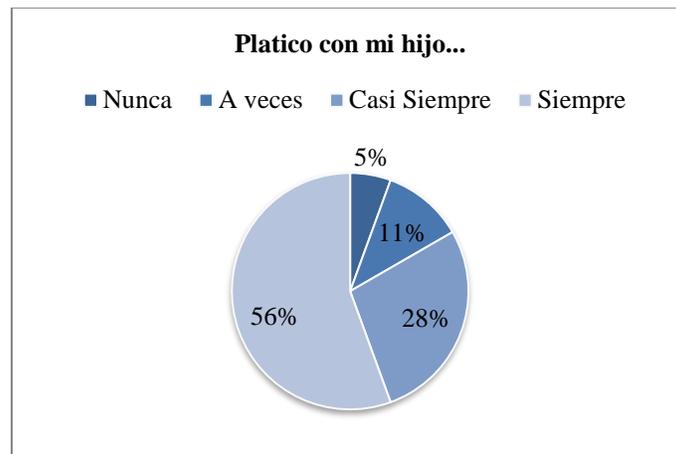
Nota de la Figura: El mayor porcentaje de la población de padres de familia recae en contemplar acciones negativas como los gritos como la vía de educar y de direccionar las acciones que ejercen los alumnos y las alumnas, de modo que al igual que el indicador pasado al realizar estas acciones solamente se emiten las valoraciones negativas que los padres de familia observan del comportamiento de sus hijos, dejando de lado la explicación del porqué se han enojado o están molestos con ellos (aseveración que fue resultado de la plática informal que derivó de la entrevista aplicada).

Gráfico 4:



Nota de la Figura: Aunque la mayoría de la población de padres de familia mencionó que nunca ejercen esta acción hacia sus hijos, existe un porcentaje de población considerable que mencionó ejercer esta acción hacia los alumnos y las alumnas cuando ellos no han cumplido con las normas de casa, cuando no realizan alguna obligación dentro del contexto familiar o cuando preguntan situaciones que observan del mundo adulto al que están inmersos. Situación alarmante y de alta incidencia ya que es factor culminante de personalidades desinteresadas en las actividades y de falta de confianza y seguridad de los alumnos y las alumnas del grupo de tercero "C".

Gráfico 5:



Nota de la Figura: El diálogo para resolver diversas situaciones familiares, personales y escolares fue un recurso que al parecer más de la mitad de la población tiene una frecuencia alta al momento de educar a sus hijos, las respuestas y la plática informal ofrecieron el parámetro de valoración de contemplar que esta acción la realizan después de haber emitido las acciones pasadas (gritar, ignorar y regañar) en lugar de aplicar esta herramienta como medio para dar solución a las situaciones que se presentan con los alumnos y las alumnas.

Anexo 8: Cuestionario de acciones pro-sociales (padres de familia)

Cuestionario de conductas prosociales

Weir y Duven, 1981

Nombre del niño: _____

Edad: _____

Fecha de aplicación: _____

Instrucciones:

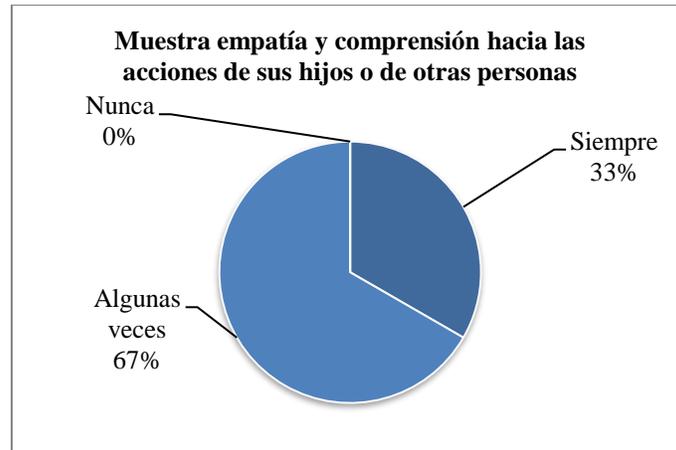
Lea las siguientes frases e indique con una paloma la frecuencia con la que realiza dichas acciones hacia sus hijos y/o otras personas

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre
1.Si hay una disputa o pelea intenta detenerla			
2.Intentar ayudar a alguien que se ha lastimado o herido			
3.Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto			
4.Comparte algunas de sus pertenencias con otras personas			
5.Es considerado con los sentimientos de sus hijos			
6.Para de hablar rápidamente cuando se le solicita			
7.Alaba el trabajo de los niños y niñas			
8.Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado o ha cometido un error			
9. Ofrece ayuda a otras personas que tienen dificultades con una tarea o juego			
10.Ayuda a sus hijos cuando estos se sienten enfermos			
11.Puede jugar o trabajar fácilmente en un pequeño grupo			
12.Conforta, consuela a sus hijos cuando estos están llorando			
13.Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares de ayuda			
14.Se acomoda para trabajar rápidamente			
15.Sonríe cuando su hijo o hija hace algo bien			
16.Apoya a las tareas impuestas hacia sus hijos como ordenar cosas			
17.Intentar ser justo, equitativo o equitativa en su toma de decisiones			

Anexo 9: Gráficas de acciones pro-sociales (padres de familia)

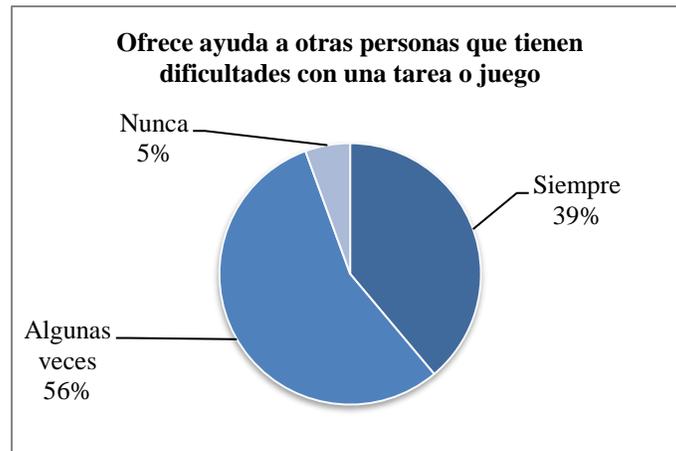
Los siguientes gráficos valoraron la forma en cómo los padres de familia perciben las acciones pro-sociales y la frecuencia en que estas son aplicadas con otros adultos y hacia los alumnos.

Gráfico 1:



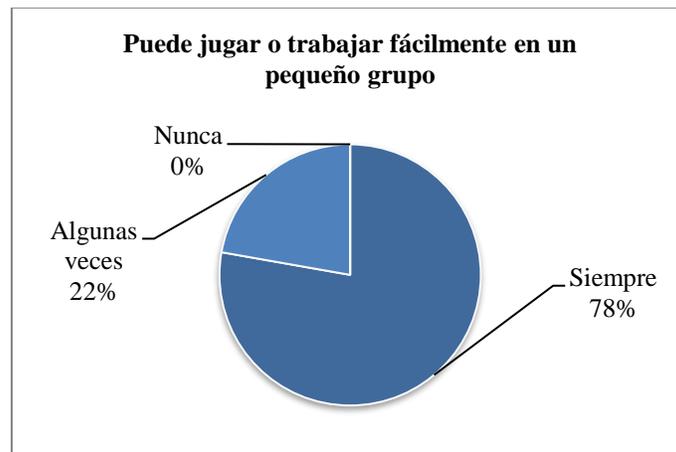
Nota de la Figura: Las respuestas que emitieron los padres de familia demostraron que aplican la gran mayoría de ellos la empatía como medio para relacionarse con otros adultos y con los alumnos, sin embargo las interacciones sociales que se llevan a cabo dentro del salón de clases demostraron que los niños no aplican estas prácticas sociales con sus pares, percibiendo que en ciertas ocasiones al realizar cuestionamientos detonadores acerca del comportamiento que han tenido no logran emitir por medio de ejemplos la aplicación de empatía.

Gráfico 2:



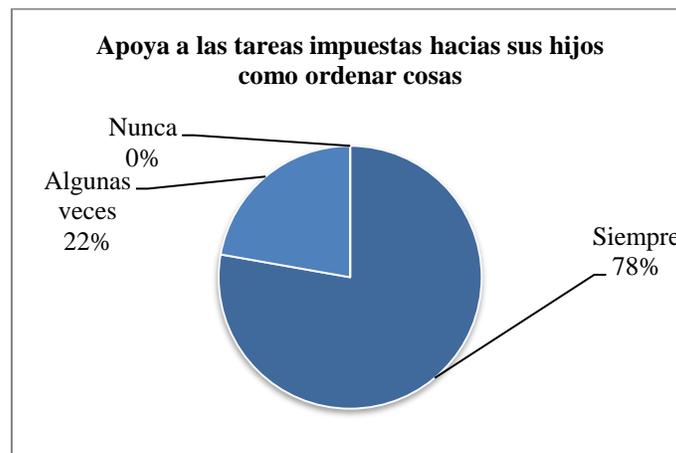
Nota de la Figura: El apoyo hacia los alumnos por parte de los padres de familia demostró que es una acción pro-social aplicada en todo momento en sus relaciones interpersonales, sin embargo las interacciones que se llevaron a cabo dentro del salón de clases demostraron que el apoyo era un medio condicionado de acuerdo a los intereses y las necesidades que expresaba cada uno de los alumnos. Valorando los resultados emitidos por los padres de familia se puede hablar que esta forma de apoyo es aprehendida por los alumnos de los adultos, es decir, el apoyo lo condicionan los padres de familia hacia los alumnos.

Gráfico 3:



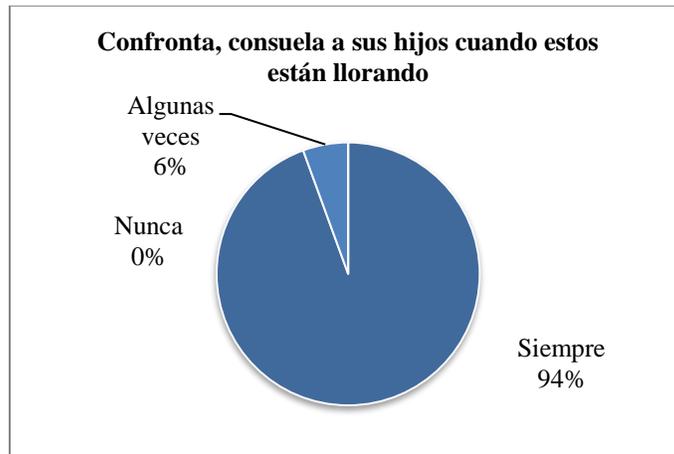
Nota de la Figura: Las respuestas que emiten los padres de familia expresan que tienen gran disposición para realizar actividades en equipos de cooperación, sin embargo esta forma de relacionarse no es del todo aprehendida por lo alumnos y las alumnas de modo que cuando están presentes en las interacciones sociales del grupo ellos no cuentan con la disposición total de realizar ello, y condicionan la organización del grupo de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Gráfico 4:



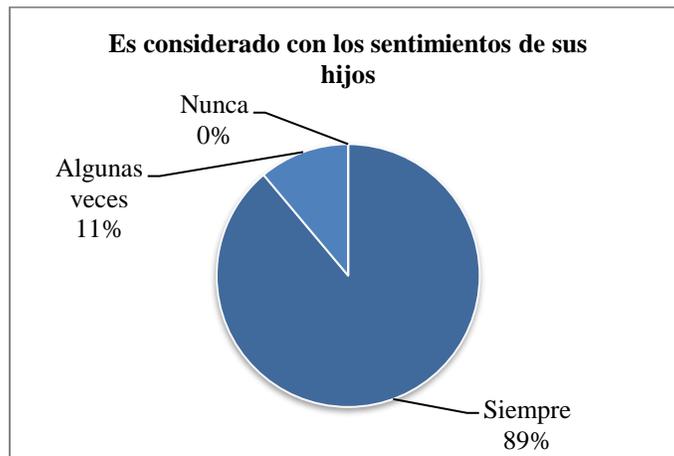
Nota de la Figura: Las obligaciones que adjudican a cada uno de los alumnos y las alumnas son realizadas la mayoría de las veces con apoyo de los padres de familia, aseveración del resultado del análisis antes escrito, sin embargo, al emplear tareas de ayuda entre pares esta acción no es del todo realizada por el grupo, o cuando la realizan condicionan las acciones de ayuda hacia los demás para favorecer sus intereses y sus necesidades.

Gráfico 5:



Nota de la Figura: El instrumento aplicado demostró que los padres de familia expresan la gran mayoría consuela ante los sentimientos de los alumnos, situación que también es confusa dado que al momento de presenciar alguna situación de este tipo dentro del salón de clases, los alumnos y las alumnas tienden a ignorar al compañero que necesita consuelo y apoyo.

Gráfico 6:



Nota de la Figura: Al igual que el indicador pasado, los padres de familia expresan que emiten estas acciones hacia los alumnos y de alguna forma ellos aprenden estas acciones, sin embargo los alumnos no ponen en práctica las acciones que los padres enseñan por medio del ejemplo, resultado el ignorar entre sus compañeros cuando expresan algún sentimiento o emoción.

Escala de comportamiento asertivo para niños (adecuado para niños preescolares)

Wood, Michelson y Flynn, 1978/1983

Nombre:
Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas de forma libre.

1. Otro niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías generalmente?
a) Decir: No, no soy tan simpático. b) No decir nada y sonrojarme. c) Decir: Gracias. d) Decir: Gracias, es cierto que soy muy simpático. e) Decir: Sí, creo que soy el mejor.
2. Otro niño ha hecho algo que crees que está muy bien, por ejemplo, un dibujo, una construcción... ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) No decir nada. b) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal. c) Decir: Está muy bien. d) Decir: Está bien, pero he visto mejores que éste. e) Decir: Yo puedo hacerlo mucho mejor.

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente?



- a) Sentirme herido y no decir nada.
- b) Decir: Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras.
- c) Decir: Yo creo que está muy bien.
- d) Creo que es fantástico. Además, ¿tú, qué sabes?
- e) Decir: Eres estúpido.

4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: ¡Eres tan tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada! ¿Qué harías o dirías generalmente?



- a) Decir: Sí, tienes razón, algunas veces parezco tonto.
- b) No decir nada o ignorarle.
- c) Decir: Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo.
- d) Decir: De todas formas, yo soy más listo que tú. Además, ¿tú, qué sabes?
- e) Decir: Si hay alguien tonto, ése eres tú.

5. Necesitas que otro niño te haga un favor. ¿Qué harías o dirías generalmente?



- a) No pedirle nada.
- b) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.
- c) Decir: ¿Puedes hacerme un favor?, y explicar lo que quieres.
- d) Decir: Quiero que hagas esto por mí.
- e) Decir: Tienes que hacer esto por mí.

6. Sabes que otro niño está preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?



- a) No decirle nada y dejarle solo.
- b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.
- c) Decir: Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?
- d) Decir: ¿Te pasa algo?
- e) Reírme y decirle: Eres un tonto

8. Estás preocupado y otro niño te dice: Pareces preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?



- a) Girar la cabeza o no decirle nada.
- b) Decir: No es nada.
- c) Decir: Sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí.
- d) Decir: Estoy preocupado. ¡Déjame solo!
- e) Decir: ¡A ti no te importa!

9. Otro niño te culpa por un error que ha cometido otra persona. ¿Qué harías o dirías generalmente?



- a) Aceptar la culpa y no decir nada.
- b) Decir: No creo que sea culpa mía.
- c) Decir: No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona.
- d) Decir: ¡Yo no he sido! ¡No sabes de lo que estás hablando!
- e) Decir: Estás loco.

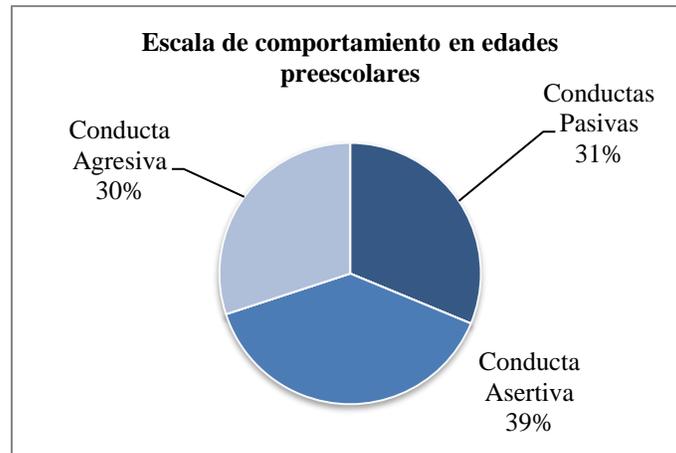
10. Otro niño ha sido muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías generalmente?



- a) Ignorarlo y no decirle nada a ese niño.
- b) Comportarme como si ese niño no hubiera sido tan amable y decirle: Sí, gracias.
- c) Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias.
- d) Decir: Me has tratado bien, pero me merezco mucho más.
- e) Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías.

Anexo 11: Gráficas de conductas en el grupo de tercero “C”

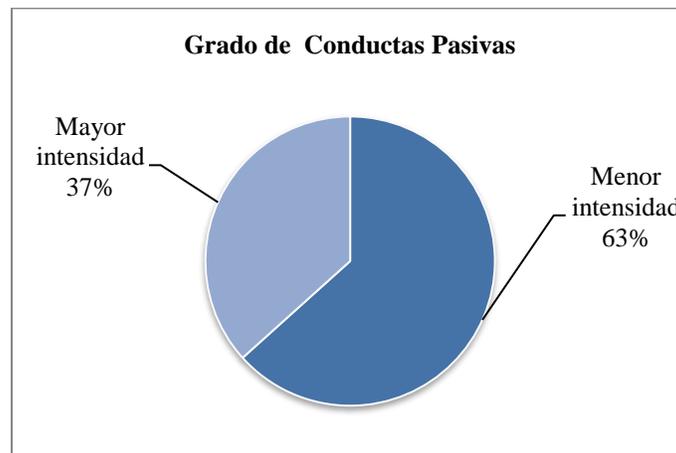
Gráfico 1:



Nota de la Figura: A pesar de que existen similitudes en los resultados obtenidos de la prueba aplicada, existe una inclinación por el grupo hacia ejecutar conductas agresivas puesto que aquellas que se han colocado como asertivas o pasivas no hacen frente a los conflictos que se presentaron dentro de las relaciones interpersonales de los alumnos y las alumnas.

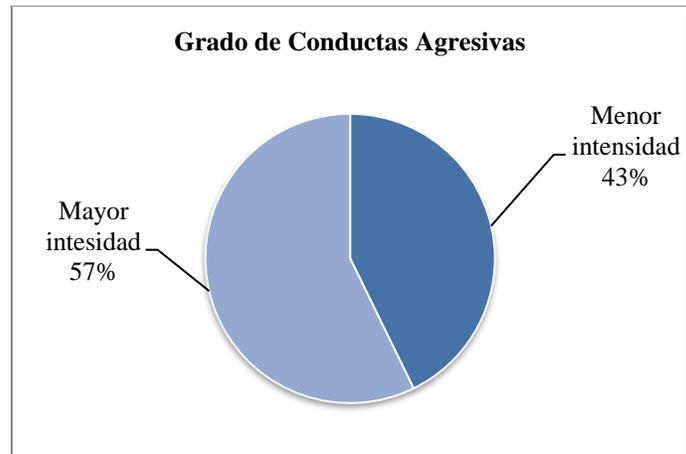
Anexo 12: Intensidad de conductas agresivas en el grupo de tercero “C”

Gráfico 1:



Nota de la Figura: De acuerdo al análisis de cada uno de los indicadores de la prueba, el indicador 1 y 2 comprendieron la intensidad de las conductas pasivas, de modo que la valoración realizada arrojó considerablemente que existe menor intensidad en su aplicación, lo que se traduce en que estas acciones tienden a ser en ciertos conflictos sociales donde los intereses y necesidades de los alumnos en específico se ven alterados, en acciones y/o conductas agresivas.

Gráfico 2:



Nota de la Figura: De igual forma, la valoración de los indicadores 4 y 5 demuestran que en el grupo de tercero “C” existió mayor intensidad de ejecutar acciones y/o conductas agresivas como medio de relación con los demás compañeros, dejando de lado el ser asertivo. Dicha valoración permite comprender, que el ser asertivo está condicionado con el cumplimiento de las necesidades e intereses de cada uno de los alumnos y las alumnas traduciéndose como una conducta agresiva y/o violenta.

Anexo 13: Ejemplo de Respuestas del cuestionario para valorar la intensidad

10. Otro niño ha sido muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

- ★ a) Ignorarlo y no decirle nada a ese niño.
- ★ b) Comportarme como si ese niño no hubiera sido tan amable y decirle: Sí, gracias.
- ★ c) Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias.
- ★ d) Decir: Me has tratado bien, pero me merezco mucho más.
- ★ e) Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías.

Nota de la Figura: Los indicadores de las preguntas corresponden a una serie de respuestas con grado de intensidades, las respuestas que corresponden al indicador a y b refieren a conductas pasivas que se demuestran en el grupo de tercero, la primera de ellas valora la mayor intensidad con la que se presentan estas conductas y la segunda valora la menor intensidad de ellas. La respuesta que corresponde al indicador c comprende una acción o conducta asertiva en la respuesta de los niños. Las respuestas que comprenden a los indicadores d y e, corresponden a la intensidad de conductas agresivas en las respuestas de los alumnos, la primera de ellas hace una valoración de menor intensidad y la segunda de ellas hace alusión a la mayor intensidad con que se presenta la acción que dan respuesta.

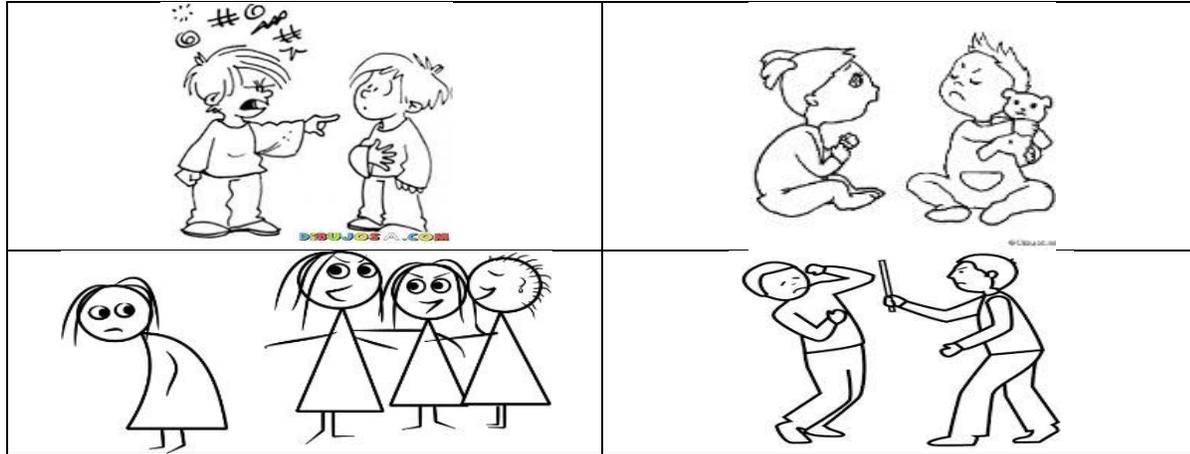
Anexo 14: Cuestionario de Viñetas 1: Tipo de agresión que se suscita en el salón de clases

Agresividad injustificada entre preescolares

Ortega & Monks (2005)

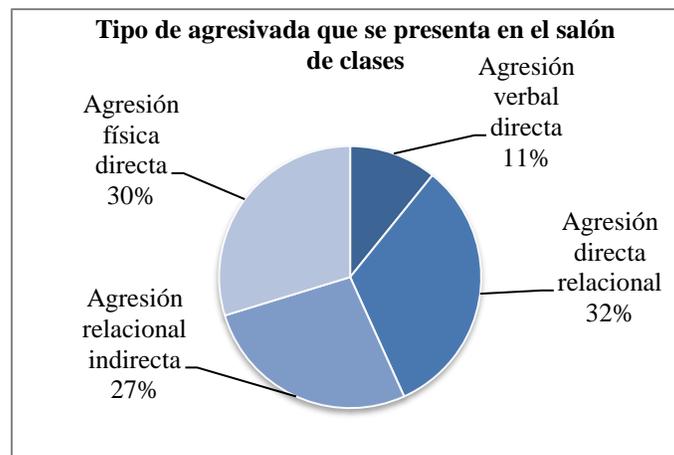
Entrevista de viñetas hacia niños de preescolar

Nombre: _____



Anexo 15: Gráficas del Cuestionario de Viñetas 1

Gráfico 1:



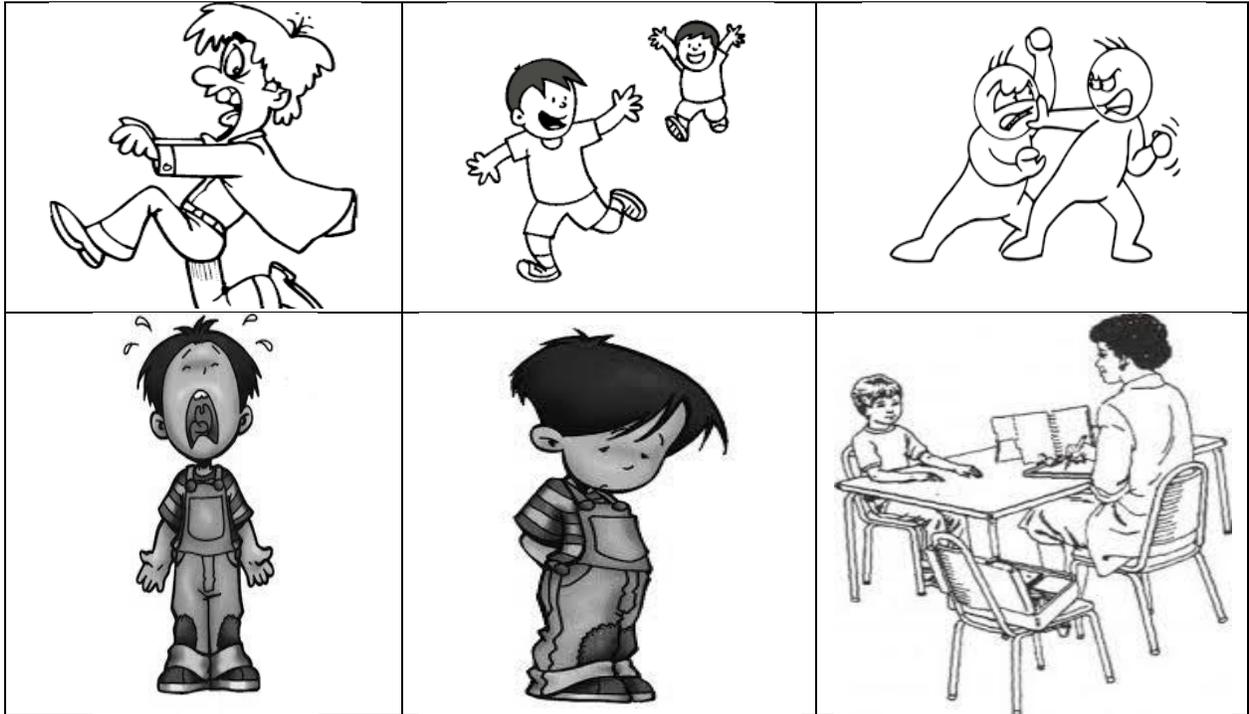
Nota de la Figura: Existe una inclinación en el grupo de tercero "C" de ejecutar agresión directa relacional, esta se caracteriza por ejercer acciones con la intencionalidad de herir o de lastimar a alguien, la edad en la que se encuentran los alumnos y las alumnas presentan un grado de agresividad reactiva característica de la edad preescolar. Sin embargo el grupo manifiesta un porcentaje mayor hacia la agresión pro-activa.

Anexo 16: Cuestionario de Viñetas 2: Estrategias de solución de conflictos

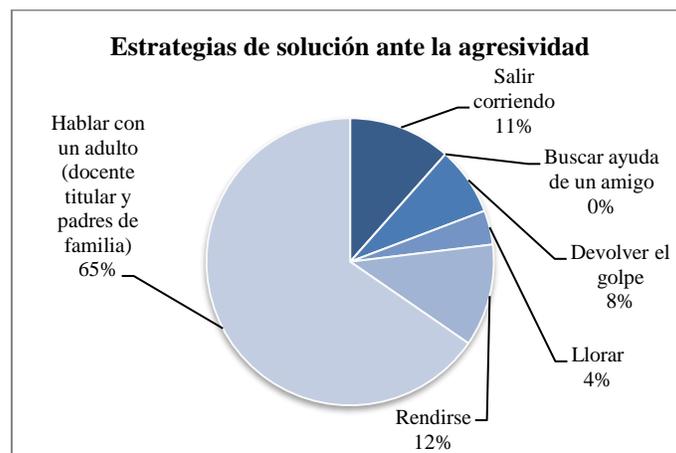
Entrevista de Estrategias ante la agresión

Ortega & Monks (2005)

Nombre del alumno: _____



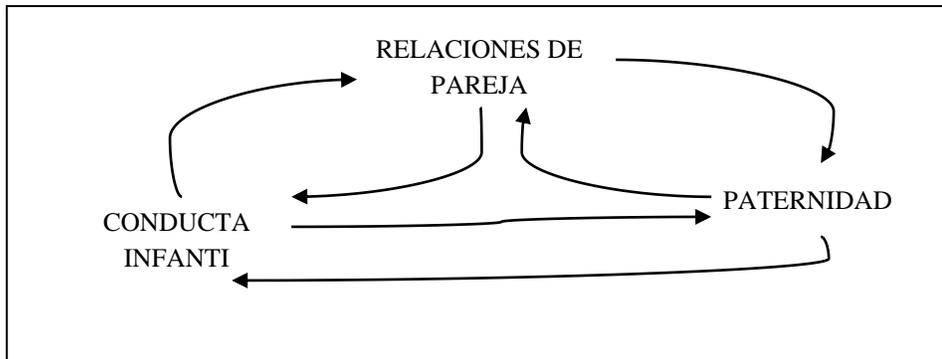
Anexo 17: Gráficas del Cuestionario de Viñetas 2



Notas de la Figura: Los resultados del cuestionario demuestran que la gran mayoría de los alumnos y las alumnas tienden a solucionar los conflictos que se generan entre pares solicitando el apoyo de algún adulto en cualquiera de los contextos donde se desarrollen.

Anexo 18: Modelo de Belsky (1981)

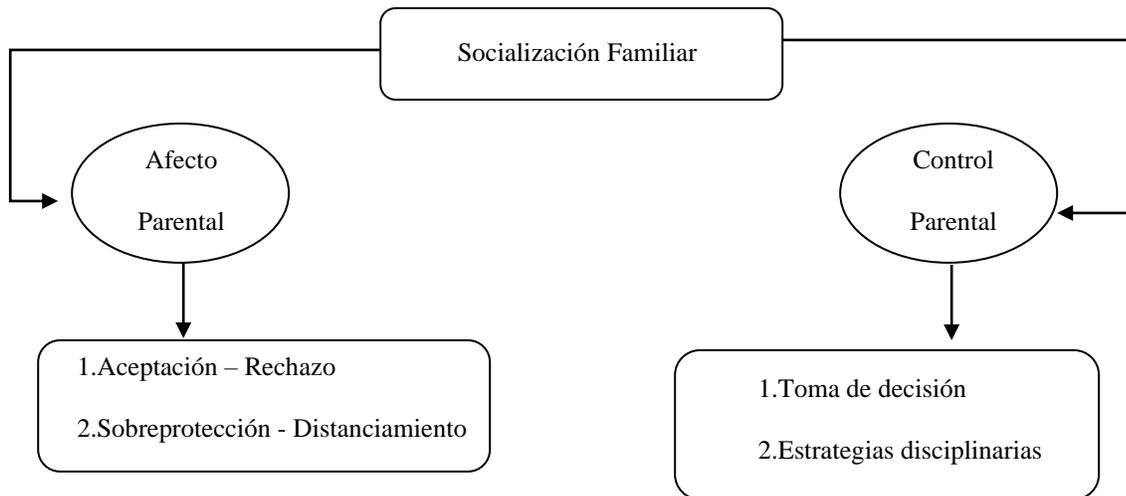
Figura 1: Modelo de la familia como sistema social.



Nota de la Figura: Como se ejemplifica, una familia es más que la suma de sus partes, el comportamiento de los padres afecta a los hijos, los que a su vez, con su propio comportamiento, modifican el de sus padres y la relación marital entre ellos.

Anexo 19: Modelo de Baurmind (1971)

Figura 1: Dimensiones para la efectividad de la Socialización Familiar.



Nota de la Figura: Tal como se observa en la imagen, las dimensiones que comprenden el proceso de socialización se caracteriza por tejer relaciones interpersonales de afecto entre sus miembros de la familia, de forma que con control parental aparece como un nuevo modo de ser y de comportarse en diferentes contextos sociales donde se desarrolla el niño o niña.

Anexo 20: Planeación de acciones pro-sociales



PLANEACIÓN DIDÁCTICA: CONSTRUCCIÓN INICIAL DE ACCIONES PRO-SOCIALES

NOMBRE DELPREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS: "MIGUEL ALEMÁN"

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

GRADO Y GRUPO: 3ERO"C"

OBJETIVO: Desarrollar acciones pro-sociales iniciales en los alumnos de preescolar, por medio de actividades didácticas que impliquen el aprendizaje cooperativo como recurso para promover la empatía, la colaboración, el apoyo mutuo, el respeto y la toma de decisiones en colectivo y abatir la creciente violencia que se suscita en el salón de clases.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar las conductas violentas y el tipo de agresividad que persisten en el salón de clases
- Identificar las emociones universales para contribuir a la autorregulación inicial de ellas y evitar conflictos entre pares
- Generar acciones pro-sociales mediante el ejemplo y la promoción de una sana convivencia entre pares
- Concebir el aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica que fomente la convivencia armónica en los alumnos de preescolar

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	ASPECTO: Identidad Personal	
	COMPETENCIA A FAVORECER: Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros	
	APRENDIZAJES ESPERADOS: -Habla acerca de cómo es ella o él, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela -Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de los otros y s esfuerza por convivir en armonía -Enfrenta desafíos solo o en colaboración, busca estrategias para superarlos.	
CAMPOS TRANSVERSALES LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	COMPETENCIAS Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral	APRENDIZAJES ESPERADOS -Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos, dentro y fuera de la escuela -Comparte sus preferencias por juegos. Alimentos, deportes, cuentos, películas y por actividades que

<p>DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL</p>	<p>Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y empatía</p>	<p>realiza dentro y fuera de la escuela -Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares -Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta -Muestra disposición a interactuar con niñas y niños con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros -Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, las pone en práctica</p>	
<p>PRIORIDAD DE RUTA DE MEJORA Desarrollo Personal y Social: -Desarrollo del lenguaje -Incremento del autoestima, autoconcepto y seguridad en los alumnos</p>	<p>MATERIALES -exposición de las emociones y sentimientos por medio de imágenes -proyector -video complementario de las emociones -cartulinas -friso de las emociones -plumones, crayolas, etc. -acuerdos -caja de sorpresas</p>	<p>ACTIVIDADES Y PROGRAMAS PERMANENTES -Ceremonia -Activación física -Desayuno -Recreo -Actividades contempladas de la estrategia global del preescolar</p>	<p>ACTIVIDADES PARA INICIAR BIEN EL DÍA -Saludo -Actividad de cómo me siento hoy -Cómo se siente mi compañero -Autoevaluación de mis acciones</p>
<p>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1</p>			
<p>INICIO Se iniciarán las actividades con la expresión de diferentes sentimientos y emociones que llevan cabo los alumnos; los niños y las niñas expondrán ciertos sentimientos y emociones que la docente muestre por medio de las imágenes. Así mismo los alumnos responderán a una serie de cuestionamientos que la docente emita: ¿Por qué crees que se sienta así? ¿Te has sentido así? ¿Cuándo te ha pasado eso? ¿Cómo reaccionas ante esta emoción y/o sentimiento? Una vez que emitan la lluvia</p>	<p>DESARROLLO De forma colectiva realizarán algunas expresiones con cartulinas de las emociones que observaron en las imágenes, de tal forma que se colocarán en un friso de las emociones, donde los alumnos puedan observar la emoción como un significado convencional de determinadas acciones. En función a ello la docente implementará algunas situaciones donde los alumnos adjudiquen algunas de las emociones, por ejemplo: Cuando me pegan me siento.... Cuando salgo al recreo me gusta por... Etc. Se les solicitará a los alumnos que realicen una historieta (una secuencia de acciones de principio a fin), en un primer momento inventarán la historia de la secuencia, la docente direccionará sus</p>	<p>CIERRE Se realizará una asamblea con los alumnos, de tal forma que se analizarán las situaciones que se suscitaron en el desarrollo de la historieta, de tal forma que cada uno de los alumnos encontrarán una acción positiva en el mismo desarrollo y alguna acción negativa que impedía la participación activa de determinados alumnos. Al finalizar, la docente retomará las emociones que fueron analizadas previamente y escogerá al azar algunas de las participaciones que emitieron los alumnos y dirigirá los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo te sentiste cuando</p>	

<p>de ideas respecto a las emociones y sentimientos, se les invitará a los alumnos a observar una serie de rostros que manifiesten diferentes emociones y sentimientos y serán ellos quienes adjudiquen la posible causa de dicha sentimiento y/o emoción y se plantearán algunas situaciones para observar estas emociones en los alumnos.</p> <p>Al finalizar se les pedirá que dibujen alguna situación que recuerden y que más les haya quedado en él o ella, de tal forma que expongan sus dibujos a los demás.</p>	<p>opiniones en exponer una situación problemática, al finalizar se leerá hacia todos para que tengan en cuenta la secuencia de la misma. Se hará énfasis en la solución del problema, es decir como plantean la solución sin adjudicarle violencia a la misma. O alguna de las situaciones que se presentan e n las relaciones que establecen los alumnos con la finalidad de observar la forma en cómo solucionan el problema.</p> <p>Una vez que tengan la historia de forma grupal, los alumnos se colocarán en equipos colaborativos, y cada uno de ellos dibujará alguna parte de la secuencia de la historieta, de tal forma que por medio de dibujos recreen las acciones qu sugirieron en la historia.</p> <p>Al finalizar un representante de cada uno de los equipos pasará a explicar la secuencia que les tocó, y así mismo entre un colectivo expondrán la historieta. La docente realizará cuestionamientos detonadores como: ¿Cómo solucionaron el problema? ¿Cuál era el problema? ¿Quiénes ayudaron a solucionar el problema? ¿Qué hubieras hecho tu? ¿Por qué? Se hará énfasis en reconocer los acuerdos y las estrategias pro-sociales que se desarrollarán a lo largo de la jornada de intervención</p>	<p>sucedió eso? (se les pedirá a los alumnos que no lo digan, que únicamente tomen la emoción y el sentimiento que están en el friso de las emociones)</p> <p>Se dirigirá los alumnos de forma grupal y se les preguntará: ¿Cómo se sintió su compañero o compañera cuando realizaron esa acción? ¿Por qué creen que se sintió así?</p> <p>¿Cómo hacer para mejorar esta emoción o incrementar esta emoción?</p>
--	--	--

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS A TRABAJAR DIARIO:

Las actividades que se enuncian tendrán gran impacto en la ejecución de las estrategias pro-sociales como medio para solucionar diferentes situaciones que se suscitan en el salón de clases:

***Mi aula ordenada:** Acomodo inicial, intermedio y final del aula

Aumentar la inclusión de los alumnos, así como eliminar barreras para el aprendizaje, asociadas con el pizarrón, escasa visibilidad, seguimiento de instrucciones; o de interacción con otros alumnos y la docente titular

***Yo respeto: Código escolar:** Friso de acuerdos por medio de apologías que ofrezcan lo que cada una de las acciones representa, repase de acuerdos de forma grupal de manera inicial y en el cierre de la jornada El principal propósito de implementar los acuerdos es enseñar al alumno tomar decisiones, autocontrolarse, hacerse responsable de sus actos y convivir respetando el derecho de los otros, nunca con el objetivo de castigar o lastimar a quien se reprende

***Yo cuido: Desarrollo de la empatía: Empleo** de estrategias basadas en el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje cooperativo

Que los alumnos desarrolle la empatía a través de conductas cotidianas en beneficio de sus compañeros y la docente

***Yo me controlo: autocontrol del enojo:** Confrontación personal ante conflictos que se suscitan en el desarrollo de las jornadas de intervención
 Invitar al alumno a aprender nuevas formas de comportarse sin mostrar agresión cuando siente enojo.

***Yo me quiero: Autoestima**

Contribuir a fortalecer el valor que los alumnos se dan a sí mismos, a través del monitoreo de las actividades en clase, ofreciéndole estrategias diversificadas para comprender lo enseñado y finalizar sus trabajos escolares, reduciendo las barreras de aprendizaje presentadas en el contexto áulico.

EXTRA: MEMORAMA DE EMOCIONES EN INGLES Y CUENTO DE LAS EMOCIONES

CONTENIDO CONCEPTUAL	CONTENIDO PROCEDIMENTAL	CONTENIDO ACTITUDINAL
-Emociones universales -Definición de acuerdos -Acciones violentas -Acciones pro-sociales	-Reconocimiento de acciones violentas en entornos cotidianos como el salón de clases y en casa -Relación con algunas emociones y sentimientos que observan como apología convencional -Solución de un conflicto que se presente en la historia que desarrollan	-Actividades basadas en el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de valores democráticos propios de acciones pro-sociales para mejorar la convivencia social que se presenta en el salón de clases

SUSTENTO TEÓRICO

Se contempla la aplicación del aprendizaje cooperativo como medio para atender la violencia que se suscita en el salón de clases por parte del alumno, entendiendo como primer punto al conocimiento como un fenómeno social, la construcción del conocimiento está mediada por la influencia de los otros, y por eso el aprendizaje implica la apropiación de los saberes de una cultura mediante la re-construcción y co-construcción de los mismos. Los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales, y los construyen sobre todo gracias a la interacción que establecen con el docente y con sus compañeros. Coll y Solé (1990, en Díaz, 2005) plantean claramente esta relación en la siguiente cita: “la enseñanza puede describirse como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación”.

En función a ello la aplicación del aprendizaje cooperativo, se refiere de manera amplia a la organización social de las actividades en el aula, que incluye varios componentes, entre ellos el tipo de estructura de aprendizaje que se propicia, las metas y recompensas que se persiguen, el tipo de interacciones permitidas entre los participantes. De esta manera se desarrollan diferentes estructuras de aprendizajes tales como: las individuales que corresponden a el logro de los objetivos de aprendizaje depende del trabajo, esfuerzo y capacidad de cada quien. Así mismo se desarrolla el aspecto competitivo que favorece a los objetivos de cada alumno dependen de lo que consigan sus compañeros. Y por último existe el aspecto de cooperación donde se pondera las competencias sociales, el intercambio de ideas, el control de los impulsos, la diversidad, el diálogo. (Johnson y Johnson, 1999; en Díaz, 2005).

La violencia será moderada bajo la aplicación de dicha estrategia dado que se trabajará como eje focal el desarrollo de habilidades interpersonales y de manejo de pequeños grupos, por lo que se debe focalizar la enseñanza al alumno el desarrollo de las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados grupos pequeños a emplearlas: conocerse y confiar unos en otros; comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades; aceptarse y apoyarse unos a otros; resolver conflictos constructivamente. Esto implica valores y actitudes como disposición al diálogo, tolerancia, empatía, honestidad, y un sentido de equidad y justicia en las relaciones con los demás.

REFERENCIAS:

Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Anexo 21: Guía de observación

Aspectos generales de la Guía de observación (2015 – 2016)

A continuación se describen los aspectos a desarrollar en cada apartado que conformará la guía de observación para el séptimo y octavo semestre.

Contexto Geográfico

La alumna describe el espacio geográfico en el que se encuentra el preescolar, el estado, municipio, colonia, características económicas, servicios públicos con los que se cuenta así como la relevancia de éste contexto para el preescolar.

Contexto Institucional

La docente en formación describe como es la estructura del preescolar, indicando características de la construcción, servicios con los que cuenta, describe el organigrama y los programas que se llevan a cabo a nivel institucional tomando como base prioridades de la ruta de mejora.

Contexto áulico

La docente en formación describe la estructura del aula, los servicios con los que cuenta así como el número de alumnos que tiene por edad y género vinculando los aspectos que favorecen o afectan los procesos de aprendizaje.

Derivado de la entrevista realizada a padres y alumnos la docente en formación dará cuenta de los resultados en los siguientes aspectos:

Necesidades de los alumnos.

Con base en las respuestas de los alumnos la docente en formación, reportará los aspectos que implican una necesidad educativa, con respecto al desarrollo cognitivo-emocional, social.

Necesidades de la comunidad

Con base en la entrevista a padres de familia las docentes en formación identificarán las necesidades, que como padres de familia reporten o temas de interés que puedan favorecer el aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Diagnóstico de Grupo

La docente en formación, reportará los niveles de desempeño por alumno con respecto a los campos formativos, de manera tal que pueda dar cuenta del nivel de desempeño real de cada alumno para lograr a partir de su diagnóstico proponer su intervención docente y a su vez logren vislumbrar las líneas de intervención con respecto a su modalidad de titulación al conjuntar el Diagnóstico de grupo, las necesidades de los alumnos, la comunidad y su autodiagnóstico.

Autodiagnóstico.

La docente en formación con base en su autodiagnóstico desarrollado en el sexto semestre identificó las competencias del perfil de egreso en las que debía focalizarse a partir del séptimo semestre al intervenir, para fortalecer su autodiagnóstico, al término de la primera jornada de práctica cada docente en formación realizará nuevamente una autoevaluación.

Anexo 22: Rúbrica de Evaluación (contenido y procedimiento)

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: CONSTRUCCIÓN INICIAL DE ACCIONES PRO-SOCIALES

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES

Propósito del instrumento de evaluación: Analizar los resultados en función al proceso y contenidos que se desarrollan en la secuencia didáctica por medio de una rúbrica de evaluación que detalle aspectos cualitativos a concebir en sub desarrollo paulatino de las acciones pro-sociales, a la par que se reconocen los resultados visibles en función a los aprendizajes esperados en cada uno de los indicadores y es en los estándares de desempeño donde se concibe la adecuación de la misma, o la acentuación de las estrategias utilizadas para contribuir a la formación integral de los alumnos

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

CAMPO FORMATIVO	INDICADOR	ADQUIRIDO	EN PROCESO	NO ADQUIRIDO
Desarrollo Personal y Social	Habla acerca de cómo es ella o él, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela	A partir de las actividades que se realizan, el alumno logra expresar todas aquellas situaciones que le provocan los distintos sentimientos y emociones que se explicaron en el desarrollo de la actividad. A su vez logra relacionarlas con situaciones vivenciales en diferentes ámbitos dónde se desarrolla a la par que establece el argumento de solución ante emociones y sentimientos que percibe como negativos.	El alumno reconoce las emociones que se manifiestan en el desarrollo de la actividad, sin embargo manifiesta cierta resistencia a expresar algunas situaciones que son causa de las emociones que reconoce, por lo que su participación es condicionada por la inseguridad que manifiesta	El alumno manifiesta cierta apatía en el desarrollo de las actividades lo que provoca poco acercamiento con sus pares y su relación entre ellos en determinadas ocasiones es demasiado agresiva o violenta o manifiesta cierto aislamiento de los demás, provocando rechazo hacia la alumna o el alumno que se manifiesta de esta forma
	Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de los otros y se esfuerza por convivir en armonía	El alumno manifiesta situaciones de agrado y de desagrado cuando es o no tomado en cuenta por u determinado colectivo, de tal forma que sugiere algunas soluciones para no sentirse “mal” o tener	El alumno manifiesta algunas situaciones de agrado y desagrado que vivencia, sin embargo tiene cierta resistencia para expresar con los demás situaciones que le causan alegría o algún enojo o	El alumno tiene apatía en el desarrollo de las actividades por lo que su participación en gran incidencia, afecta la forma en cómo llevar la actividad dado que su aislamiento o la forma violenta y

Anexo 23: Lista de cotejo (actitud)

LISTA DE COTEJO

CONTENIDO ACTITUDINAL EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Propósito: Se pretende implementar esta herramienta de evaluación en el desarrollo de la actividad que haga tangible las actitudes y aptitudes que tienen cada uno de los alumnos en las actividades didácticas que se generan por medio de la observación, la orientación a cada uno de los alumnos y atención de las necesidades de los ellos. Este instrumento favorece en reconocer el grado de placer que tiene la estrategia didáctica y cómo es la reacción de cada uno de los alumnos para alcanzar el aprendizaje esperado.

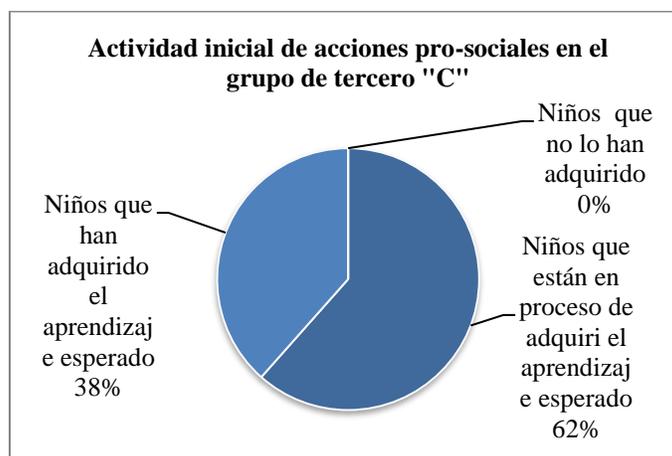
NOMBRE DEL ALUMNO: _____

CAMPO FORMATIVO	COMPETENCIA	INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Desarrollo Personal y Social	Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía	Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares			
		Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta			
		Muestra disposición a interactuar con niñas y niños con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros			
		Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, las pone en práctica			

Lenguaje y Comunicación	Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral	Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos, dentro y fuera de la escuela			
		Comparte sus preferencias por juegos. Alimentos, deportes, cuentos, películas y por actividades que realiza dentro y fuera de la escuela			

Anexo 24: Gráficas de la primera intervención en el grupo tercero “C” referida al proceso y al contenido de las actividades

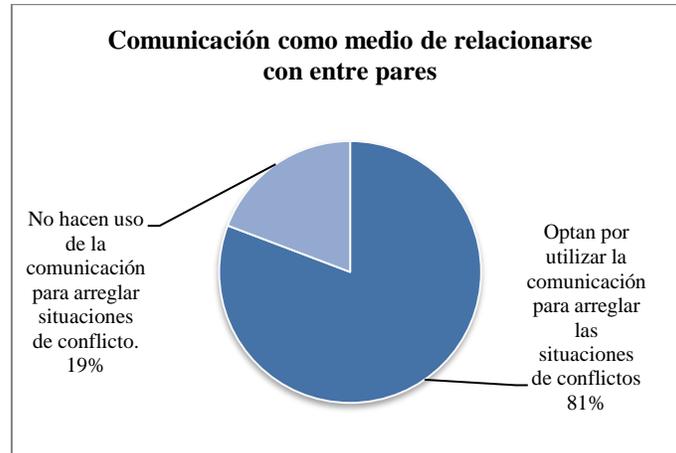
Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existe cierta inclinación por el grupo de tercero “C” respecto a estar en proceso para alcanzar el aprendizaje esperado, esta situación se debe a que la forma en cómo establecen las relaciones interpersonales en el salón de clases permite observar y valorar que existen actitudes de desagrado hacia realizar tareas en equipo, o actitud de vergüenza o timidez al estar con otros compañeros.

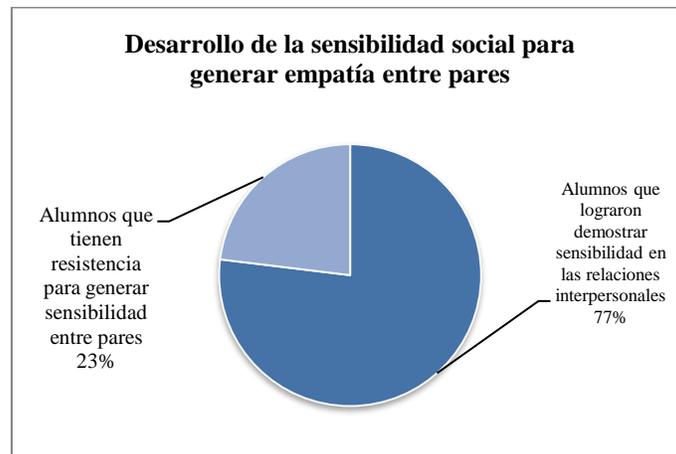
Anexo 25: Gráficas de la primera intervención en el grupo tercero “C” referida a la actitud de los alumnos y las alumnas dentro de las actividades

Gráfico 1:



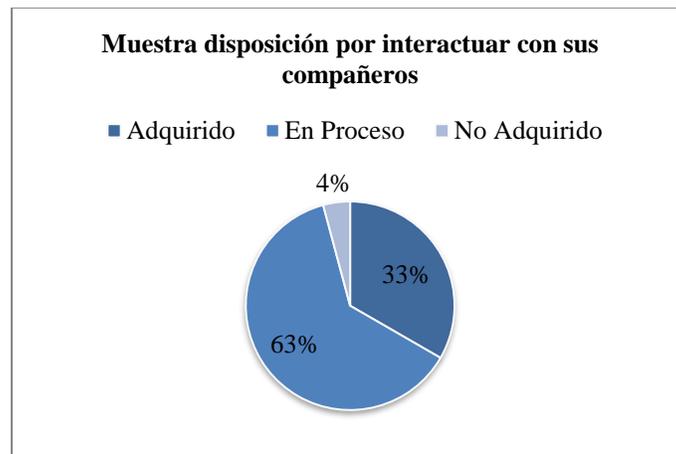
Nota de la Figura: Se observa que el diálogo es el medio de resolución de conflictos, sin embargo la valoración observacional que se realiza en esta primera intervención demostró que la forma en relacionarse con los demás está condicionada por los intereses y necesidades de cada uno de los alumnos y las alumnas, generando en las relaciones interpersonales un grado de agresividad hacia el otro.

Gráfico 2:



Nota de la Figura: Las opiniones y participaciones que se desarrollan durante las actividades permitieron que los alumnos y alumnas de tercero “C” se identificaran con las acciones y actividades que emitían en cada una de las sesiones de juego, esta situación se observa como común denominador al estar inmersos en situaciones problema o contextuales. Punto a favor para intervenir en el desarrollo de acciones pro-sociales.

Gráfico 3:



Nota de la Figura: La valoración general de la primera intervención expone que, es necesaria la implementación de aprendizaje cooperativo mediante sesiones de juego, ya que a pesar de estar en conexión en situaciones contextuales y de desarrollar ciertas habilidades sociales para favorecer las relaciones interpersonales. Existe un porcentaje mayor que está en proceso al momento de interactuar con sus demás compañeros, de forma que se obstaculiza el aprendizaje ha alcanzar en cada una de las sesiones de juego.

Anexo 26: Instrumento de evaluación de dimensiones de la práctica profesional

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CLASE

Datos Generales:

Licenciatura: Educación Preescolar

Nombre del docente: Alanis Barcenas Angelle

Asignatura: Prácticas Profesionales Semestre: Séptimo Asistencia: _____

Tema de la clase: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Nombre del observador: _____

Cargo y categoría del observador: _____

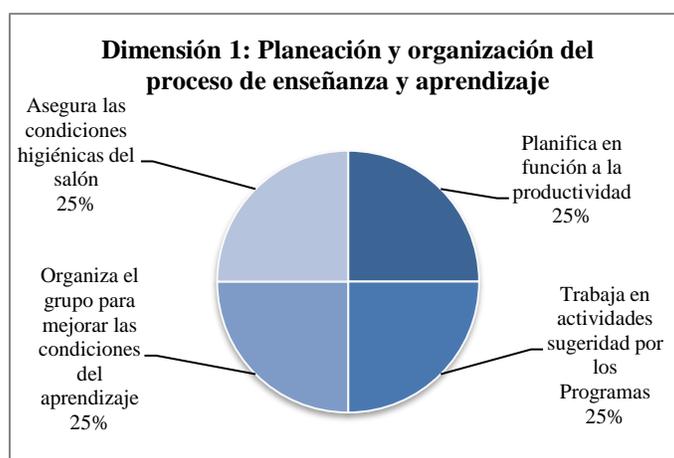
Indicadores a Evaluar:	B	R	M
Dimensión I			
Planeación: Organización del proceso de enseñanza aprendizaje.			
1.1. Planifica la clase en función de la productividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.			
1.2. Trabaja con actividades sugeridas en los Programas y materiales de apoyo para el estudio de la asignatura.			
1.3. Organiza el grupo para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.			
1.4. Asegura las condiciones higiénicas del salón.			
Dimensión II			
Desarrollo de la Clase: Motivación y orientación hacia los objetivos.			
2.1. Inicia la clase puntualmente.			
2.2. Realiza el pase de lista.			
2.3. Contextualiza la clase colocando fecha y tema en el pizarrón, en la presentación de Power Point, etc.			
2.4. Se asegura el inicio de la clase mediante la comprobación de los conocimientos previos de los alumnos.			
2.5. Se establecen los nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer por medio de la presentación del objetivo de la clase.			
2.6. Se motiva el aprendizaje de modo que el contenido adquiera significado y sentido personal para el alumno.			
2.7. Se orienta la clase hacia los objetivos y metas del contenido a tratar.			
Desarrollo de la Clase: Ejecución de las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.			
2.8. Existe dominio del contenido.			
2.9. La información que proporciona a los alumnos es clara y comprensible.			
2.10. Existe coherencia y secuencia lógica en la clase.			
2.11. Las técnicas que usa el docente fomenta el desarrollo adecuado de los			

aprendizajes esperados.			
2.12. El docente está al pendiente de la realización correcta de las actividades del alumno.			
2.13. Relaciona la información de la clase con otras asignaturas y con la práctica educativa.			
2.14. Responde de forma clara y concisa las dudas que tienen los alumnos.			
2.15. Muestra tener las herramientas necesarias para atender al grupo y/o individualmente.			
Desarrollo de la Clase: Cierre de la clase.			
2.16. Cierra la clase retroalimentando los contenidos vistos en la clase.		..	
2.17. Se orientan tareas de estudio independiente extra-clase que exijan niveles crecientes de asimilación, en correspondencia con los objetivos.			
Dimensión III Materiales y Recursos: Uso y tiempos en el desarrollo de la clase.			
3.1. Fortalece las actividades sugeridas con material y recursos acordes a la temática presentada.			
3.2. Hace uso de distintos tipos de TIC's.			
3.3. Fomenta el uso de las TIC's en las actividades que deben realizar los alumnos.			
Dimensión IV Formas de Evaluación: Control y evaluación sistemáticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.			
4.1. Utiliza formas (individuales y colectivas) de control, valoración y evaluación del proceso y el resultado de las tareas de aprendizaje de forma que promuevan la autorregulación de los alumnos.			
4.2. El docente se dirige al lugar del alumno para aclarar dudas, revisarlo o calificarlo.			
4.3. Evalúa los contenidos o aprendizajes esperados presentados por medio de rúbricas, listas de cotejo, revisión de actividades, etc.			
Dimensión V Relaciones Interpersonales: Ética y desarrollo de ambientes de aprendizaje			
5.1. Se logra una comunicación positiva y un clima de seguridad y confianza donde los alumnos expresen libremente sus vivencias, argumentos, valoraciones y puntos de vista.			
5.2. Escucha con atención y es empático con todo lo que se le solicita.			
5.3. La dinámica grupal que propicia, fomenta el desarrollo de valores y el trabajo colaborativo.			
5.4. Contribuye con su ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la formación integral de sus estudiantes.			

Puntuaciones: B: Bien con valor de 2 puntos, R: Regular con valor de 1 punto y M: Mal con valor de 0 puntos.			
Calificación: De 60-50 es Bueno. De 50-40 es Regular. De 40-0 es Mal. TOTALES:			

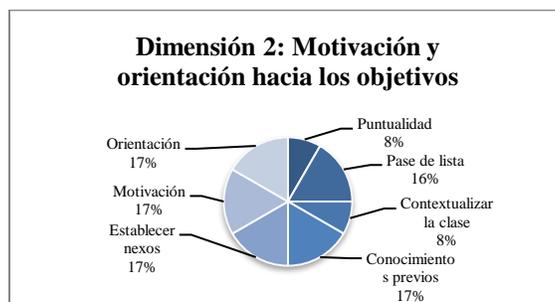
Anexo 27: Gráficas del Instrumento de la práctica profesional

Gráfico 1:



Nota de la Figura: La dimensión uno comprende cuatro aspectos específicos que generan una buena planeación y ejecución de saberes para alcanzar el aprendizaje esperado del grupo tercero "C", la sumatoria de todos estos comprenden que la intervención fue efectiva y competente para dar solución a las problemáticas sociales que se presentaron en las relaciones interpersonales del grupo.

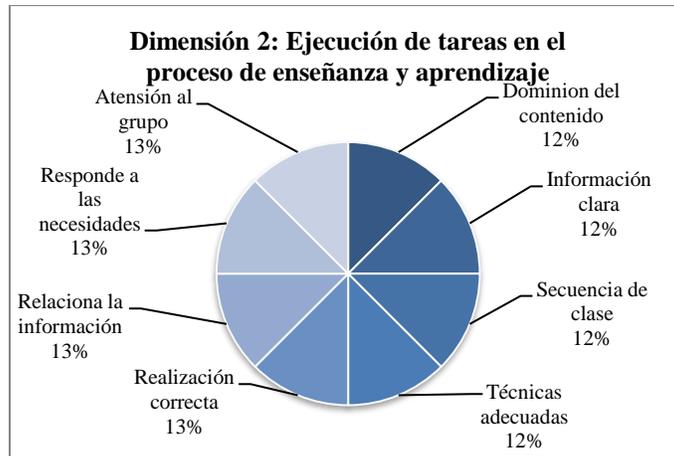
Gráfico 2:



Nota de la figura: Esta dimensión está valorada en tres aspectos, la primera que se presenta se enfoca hacia la motivación y el cumplimiento de objetivos, de forma general existe un 88% de efectividad ya que en ciertas

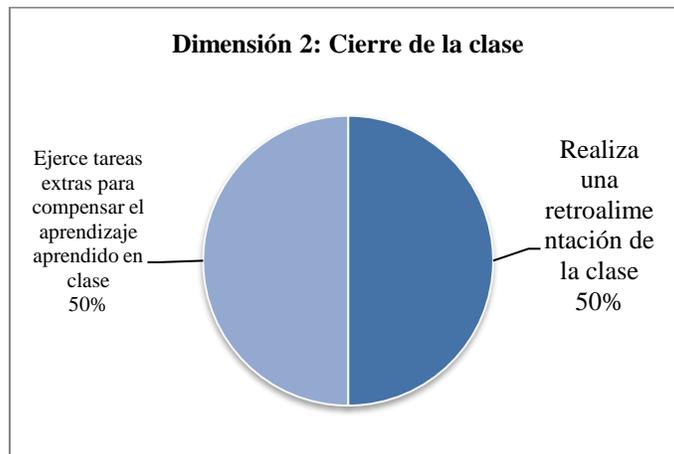
intervenciones no se realizaba el pase de lista, no se llegaba con puntualidad y la contextualización de la clase no se realizaba debido a las actividades prácticas que se diseñaban.

Gráfico 2:



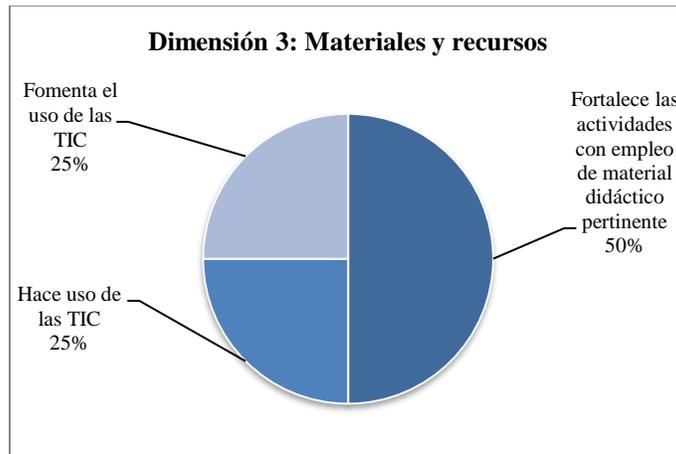
Nota de la Figura: La valoración del segundo aspecto de la dimensión 2 obtiene un 100% en la sumatoria de los contenidos específicos que delimitan dicho aspecto, de tal forma que se comprende una intervención efectiva en el desarrollo de las clases.

Gráfico 3:



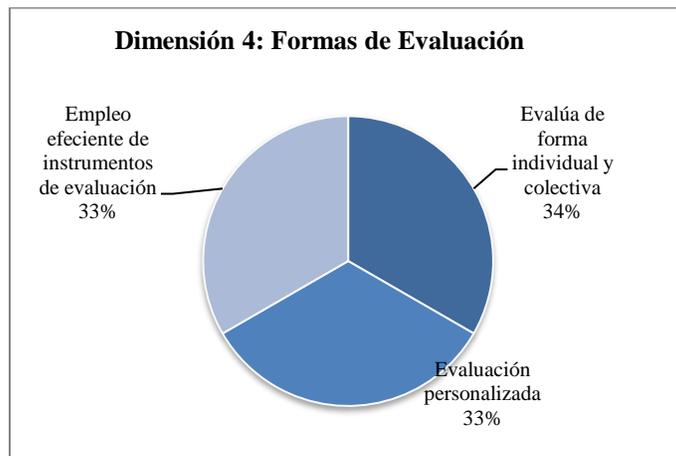
Nota de la Figura: La tercera valoración de la dimensión 2 comprende el 100% de efectividad al momento del cierre de las clases, se demostraron dichos resultados debido a que se realiza una retroalimentación de las sesiones de juego realizados en las clases y dejando tareas extras para compensar lo aprendido.

Gráfico 4:



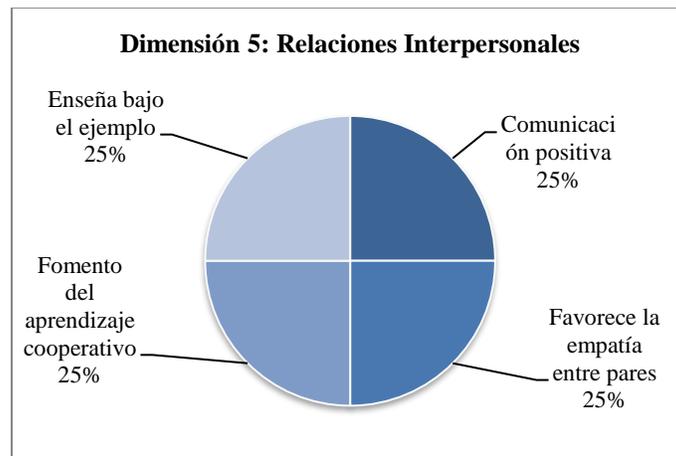
Nota de la Figura: La valoración de esta dimensión comprende un porcentaje del 66.6% ya que existen aspectos que no fueron cumplidos en la intervención realizada, situaciones que dependieron del contexto institucional y geográfico del jardín de niños “Miguel Alemán”.

Gráfico 5:



Nota de la Figura: Las sesiones de juego contienen una secuencia semanal que permite la valoración personal y colectiva del grupo en cada una de las actividades, de forma que se precisa en atender la diversidad que presenta el grupo y favorecer aquellos procesos que no fueron alcanzados de forma significativa con las sesiones de juego.

Gráfico 6:



Nota de la Figura: Debido a que la investigación se focaliza al incremento de acciones pro-sociales y reducción de agresividad y violencia, el ejemplo profesional fue punto focal de partida para el desarrollo espontáneo de cada uno de los alumnos y las alumnas en relación a las acciones pro-sociales, de forma que la intervención realizada comprende un 100% de efectividad.

Anexo 28: Cronograma de actividades

Fecha	Actividad, Campo Formativo y Aprendizaje Esperado	Metodología	Recursos	Evaluación e Instrumentos	Alcances, limitaciones y propuesta de mejora
15 al 19 de febrero	<p>Juego de compra y venta: Comprobar que, por medio de la práctica y la aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, mejorará de forma significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje referido al campo formativo de Pensamiento Matemático (en conceptos como agregar, quitar e igualar del número 1 al 20)</p> <p>Actividad específica de la primera semana del proyecto: Situaciones didácticas del reconocimiento e identificación de los números del 1 al 20: Que los alumnos identifiquen por medio de la graffa y el fonema los números del 1 al 20 por medio de actividades de conteo y de correspondencia uno a uno, para la posterior aplicación bajo el constructo social de la moneda como medio para utilizar el número en contextos sociales.</p> <p>Campo Formativo eje: Desarrollo Personal y Social Competencia: Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia sus cualidades y necesidades de otros.</p> <p>Campo formativo transversal: Pensamiento Matemático Competencia: Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.</p>	Proyecto	<p>Cuadernillo de actividades</p> <p>Fichas de colores</p> <p>Series numéricas</p> <p>Lotería de números</p> <p>Memorama de números</p> <p>Monedas grandes de diferente razón social</p> <p>Calendario Escolar</p> <p>Productos de Tiendita</p> <p>Hoja de Evaluación 1</p>	<p>Evaluación del campo formativo transversal: Evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales por medio de una rúbrica de evaluación</p> <p>Evaluación del campo formativo eje: Evaluación de contenidos actitudinales por medio de listas de cotejo</p> <p>Autoevaluación y Coevaluación de los alumnos por medio de círculos de reflexión</p> <p>Evaluación semanal del proyecto</p>	<p>Alcances: que todos los alumnos logren reconocer la numeración del 1 al 20 y su aplicación dentro de situaciones cotidianas como el empleo del dinero para poner en práctica sus conocimientos. Estas acciones se realizarán mediante equipos cooperativos que ofrezcan apoyo y colaboración entre pares</p> <p>Limitaciones: el tiempo destinado a cada una de las actividades es de una hora efectiva por lo que requiere de apoyo constante de actividades realizadas en casa para complementar el conocimiento adquirido dentro del salón de clases</p> <p>Propuestas de Mejora: Implementar actividades de tarea que refuercen lo aprendido en el salón de clases</p>

<p style="text-align: center;">22 de 26 febrero</p>	<p>Juego de compra y venta: Comprobar que, por medio de la práctica y la aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, mejorará de forma significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje referido al campo formativo de Pensamiento Matemático (en conceptos como agregar, quitar e igualar del número 1 al 20)</p> <p>Actividad específica de la segunda semana del proyecto: Situaciones didácticas del número en situaciones cotidianas como el empleo del dinero: Que los alumnos pongan en práctica los conocimientos que tienen el número en situaciones reales por medio del uso didáctico de la moneda y sus repercusiones en situaciones contextuales donde están inmersos los alumnos y las alumnas</p> <p>Campo Formativo eje: Desarrollo Personal y Social Competencia: Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia sus cualidades y necesidades de otros.</p> <p>Campo formativo transversal: Pensamiento Matemático Competencia: Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.</p>	<p style="text-align: center;">Proyecto</p>	<p>Dinero didáctico</p> <p>Productos de tienda</p> <p>Etiquetas de precios</p> <p>Cuadernillo de actividades</p> <p>Ambientación de juego dramático de tiendita</p> <p>Hoja de evaluación 2</p>	<p>Evaluación del campo formativo transversal: Evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales por medio de una rúbrica de evaluación</p> <p>Evaluación del campo formativo eje: Evaluación de contenidos actitudinales por medio de listas de cotejo</p> <p>Autoevaluación y Coevaluación de los alumnos por medio de círculos de reflexión</p> <p>Evaluación semanal del proyecto</p>	<p>Alcances: que los alumnos logren poner en práctica el número desde el 1 al 20 en situaciones que les son familiares. Así mismo que por medio de las interacciones sociales que se gesten durante el juego dramático se direccionen por medio de acciones de cooperación y ayuda mutua</p> <p>Limitaciones: el tiempo destinado a cada una de las actividades es de una hora efectiva y existen dos días de la semana que no tendrán clase, por lo que se requiere el refuerzo de las acciones emitidas por los padres en casa</p> <p>Propuestas de Mejora: Implementar una actividad para padres para mejorar el complemento en casa.</p>
---	--	---	---	--	---

<p style="text-align: center;">29 de febrero al 4 de marzo</p>	<p>Proyecto de Ecología: Que los alumnos y las alumnas comprendan la importancia de cuidar el medio ambiente mediante actividades que impliquen el reconocimiento con el mundo social como parte del él, que le surjan alternativas de solución ante las problemáticas del medio ambiente y que por medio de talleres interactivos los alumnos comprendan los procesos de reciclar, reutilizar y reusar para contribuir a mejorar el medio ambiente.</p> <p>Actividades específicas de la primea semana del proyecto: Taller de reciclaje Por medio de una problemática latente en la comunidad se les dará a conocer la finalidad que tienen el reciclaje como alternativa para mejorar el medio ambiente. De forma que comprendan el proceso que este requiere y la labor que se tiene que hacer desde casa y en la escuela para contribuir a mejorar el medio ambiente.</p> <p>Campo Formativo eje: Desarrollo Personal y Social.</p> <p>Competencia: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando no es percibido</p> <p>Campo Formativo Transversal: Exploración y Conocimiento del Mundo.</p> <p>Competencia: Busca soluciones y respuestas a problemas y preguntas sobre el mundo natural.</p>	<p style="text-align: center;">Proyecto y Talleres</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diapositivas de problemáticas ambientales de la Colonia Chamizal -Friso de soluciones iniciales -Hojas de colores para el tríptico de información -Video de las tres "R" -Video del reciclaje -Cuadernillo de actividades -Botes de basura orgánica e inorgánica -Rompecabezas del proceso de reciclaje -Formato de entrevista de reciclaje para padres de familia -Gráficos de productos reciclados en casa -Memorama de productos orgánicos e inorgánicos y cajas para su clasificación -Material para hacer carteles: plumones, cartulinas, imágenes, etc. -Hoja de evaluación 1: Taller de reciclaje 	<p>Evaluación del campo formativo transversal: Evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales por medio de una rúbrica de evaluación</p> <p>Evaluación del campo formativo eje: Evaluación de contenidos actitudinales por medio de listas de cotejo</p> <p>Autoevaluación y Coevaluación de los alumnos por medio de círculos de reflexión</p> <p>Evaluación semanal del proyecto y taller</p>	<p>Alcances: que los alumnos y las alumnas por medio de las interacciones que se desarrollen en cada uno de los equipos de cooperación logren emitir alternativas de solución ante las problemáticas que presenta el medio ambiente.</p> <p>Limitaciones: el tiempo de la jornada de intervención es de una hora efectiva por lo que se requiere de actividades en casa para complementar los contenidos aprendidos</p> <p>Propuestas de Mejora: al finalizar el taller semanal del proyecto los alumnos y las alumnas realizarán un producto final del taller con algún material que pueda reciclarse ya sea composta con la basura orgánica o alguna manualidad con la basura inorgánica y se comunicarán comuniquen los resultados a la escuela y a la comunidad para que sean partícipes ante el mismo proyecto.</p> <p>Así mismo se contempla que al finalizar este proyecto y con la clasificación de la basura los niños y las niñas logren concebir la idea de las tres r y la importancia que estas tienen en su vida cotidiana de tal forma que propondrán acciones o actividades a realizar durante el periodo de vacaciones con los materiales que han sido clasificados.</p>
--	---	--	---	--

<p>7 al 11 de marzo</p>	<p>Proyecto de Ecología: Que los alumnos y las alumnas comprendan la importancia de cuidar el medio ambiente mediante actividades que impliquen el reconocimiento con el mundo social como parte del él, que le surjan alternativas de solución ante las problemáticas del medio ambiente y que por medio de talleres interactivos los alumnos comprendan los procesos de reciclar, reutilizar y reusar para contribuir a mejorar el medio ambiente.</p> <p>Actividades específicas de la segunda semana del proyecto: Taller de reutilizar De acuerdo a la problemática que se presente al inicio de este proyecto, los alumnos y las alumnas generarán alternativas de solución que impliquen la reutilización de ciertos materiales inorgánicos que se puedan emplear en diferentes contextos sociales como su casa y la escuela. De tal forma que los alumnos comprenderán por medio de prácticas sociales el término de reutilizar, como medio para mejorar el medio ambiente.</p> <p>Campo Formativo eje: Desarrollo Personal y Social.</p> <p>Competencia: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando no es percibido</p> <p>Campo Formativo Transversal: Exploración y Conocimiento del Mundo.</p> <p>Competencia: Busca soluciones y respuestas a problemas y preguntas sobre el mundo natural.</p>	<p>Proyecto y Talleres</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gráfico de las tres “R” -Diapositivas de la reutilización -Cuento de Valeria o títere -Materiales inorgánicos y orgánicos para determinar si pueden o no ser reutilizados -Botes de basura destinados a separar la basura inorgánica. -Basura inorgánica -Materiales para realizar los carteles informativos: plumones, cartulinas, imágenes, etc. -Material para realizar el tríptico informativo: hojas de color, imágenes, etc. -Hoja de evaluación 2: Taller de reutilizar 	<p>Evaluación del campo formativo transversal: Evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales por medio de una rúbrica de evaluación</p> <p>Evaluación del campo formativo eje: Evaluación de contenidos actitudinales por medio de listas de cotejo</p> <p>Autoevaluación y Coevaluación de los alumnos por medio de círculos de reflexión</p> <p>Evaluación semanal del proyecto y taller</p>	<p>Alcances: que los alumnos y las alumnas logren comprender el término de reutilizar bajo actividades prácticas que se ejerzan dentro del salón de clases y en su casa por medio de acciones que impliquen trabajar en cooperativo y generen alternativas de solución por medio de la metodología de aprendizaje cooperativo</p> <p>Limitaciones: el tiempo de la jornada de intervención es de una hora efectiva por lo que se requiere de actividades en casa para complementar los contenidos aprendidos</p> <p>Propuestas de Mejora: al finalizar el taller semanal del proyecto los alumnos realizarán un producto con algún material que se pueda reutilizar y comunicarán sus resultados a la comunidad con la finalidad de hacer partícipes a todos de esta iniciativa educativa</p>
-------------------------	--	--	---	--

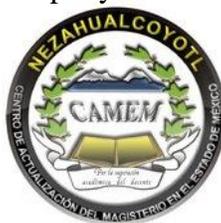
<p>14 al 18 de marzo</p>	<p>Proyecto de Ecología: Que los alumnos y las alumnas comprendan la importancia de cuidar el medio ambiente mediante actividades que impliquen el reconocimiento con el mundo social como parte del él, que le surjan alternativas de solución ante las problemáticas del medio ambiente y que por medio de talleres interactivos los alumnos comprendan los procesos de reciclar, reutilizar y reusar para contribuir a mejorar el medio ambiente.</p> <p>Actividades específicas de la segunda semana del proyecto: Taller de reducir Tras la problemática inicial que se persiguen el proyecto de ecología, los alumnos y las alumnas generan nuevas alternativas de solución por medio del proceso de reducir. De tal forma que llevarán a cabo acciones en conjunto con la comunidad donde se observe la reducción de ciertos productos que generan mayor contaminación en el medio ambiente.</p> <p>Campo Formativo eje: Desarrollo Personal y Social.</p> <p>Competencia: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando no es percibido</p> <p>Campo Formativo Transversal: Exploración y Conocimiento del Mundo.</p> <p>Competencia: Busca soluciones y respuestas a problemas y preguntas sobre el mundo natural.</p>	<p>Proyecto y Talleres</p>	<p>-Cuento de reducir</p> <p>-Video interactivo de reducir</p> <p>-Cuento de acciones que contribuyen al mejoramiento del medio ambiente</p> <p>-Productos para la clasificación</p> <p>-Productos inorgánicos para reducir la contaminación</p> <p>-Hoja de evaluación 3: Taller de reducir</p>	<p>Evaluación del campo formativo transversal: Evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales por medio de una rúbrica de evaluación</p> <p>Evaluación del campo formativo eje: Evaluación de contenidos actitudinales por medio de listas de cotejo</p> <p>Autoevaluación y Coevaluación de los alumnos por medio de círculos de reflexión</p> <p>Evaluación semanal del proyecto y taller</p>	<p>Alcances: que los alumnos y las alumnas por medio de acciones en conjunto con su comunidad donde se desarrolla, logren crear una conciencia ecológica para mejorar el medio ambiente por medio de acciones que impliquen el proceso de reducir.</p> <p>Limitaciones: el tiempo de la jornada de intervención es de una hora efectiva por lo que se requiere de actividades en casa para complementar los contenidos aprendidos</p> <p>Propuestas de Mejora: al finalizar el taller semanal del proyecto los alumnos realizarán por medio de acciones en conjunto con la comunidad, un producto o evidencia de esta otra alternativa de solución ante las problemáticas que se presentan en su contexto social de ambiente.</p> <p>Así mismo se propone que, durante el periodo de vacaciones, los alumnos y alumnas lleven a cabo una bitácora de investigación donde coloquen las acciones que se han llevado a cabo de acuerdo al proceso de las tres r que se llevó a cabo durante el proyecto de ecología. Al regreso deberán de exponer a sus compañeros los alcances que tuvieron del mismo para crear una conciencia social y desarrollar hábitos que impliquen la puesta en acción de los alumnos y las alumnas para mejorar el medio ambiente.</p>
--------------------------	--	----------------------------	--	---	---

5 al 8 de abril	<p>Proyecto de Obra de teatro: Que el alumno y la alumna promueva mediante juegos simbólicos propios del teatro, acciones cooperativas como: afirmación personal y social, relaciones de ayuda, favorezca la cohesión grupal y el desarrollo de conductas altruistas.</p> <p>Actividades específicas de la primera semana del proyecto: Actividades prácticas que favorezcan la expresión corporal, gestual y oral.</p> <p>Campo formativo eje: Desarrollo Personal y Social</p> <p>Competencia: Acepta a sus compañeros y compañeras como son, y aprende a actuar de acuerdo a valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana.</p> <p>Campo Formativo transversal: Expresión y Apreciación Artística</p> <p>Competencia: Expresa mediante el lenguaje corporal, gestual y oral situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.</p>	Proyecto	<p>- Recursos didácticos para explicar lo que es una obra de teatro</p> <p>- Cuerpo, imaginación y creatividad por parte de los alumnos y las alumnas para desarrollar la expresión corporal</p> <p>-Hoja de evaluación 1: Definiciones de cada elemento de Obra de teatro.</p>	<p>Evaluación del campo formativo transversal: Evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales por medio de una rúbrica de evaluación</p> <p>Evaluación de campo formativo eje: Evaluación de contenidos actitudinales por medio de listas de cotejo</p> <p>Autoevaluación y Coevaluación de los alumnos por medio de círculos de reflexión</p> <p>Evaluación semanal del proyecto de los términos utilizados durante el proyecto.</p>	<p>Alcances: que los alumnos y las alumnas logren reconocerse como parte del colectivo social mediante la expresión corporal de situaciones que se han planteado ellos (reales o imaginarias). Así mismo, se promoverá acciones afectivas entre pares, el control de acciones impulsivas y el desarrollo intelectual de cada uno mediante la comunicación interpersonal.</p> <p>Limitaciones: se cuenta como limitante la hora de intervención de las sesiones ya que obstaculiza el alcance esperado de cada actividad. Se contempla ello, para realizar actividades cada vez más prácticas y de juego que puedan ellos aplicar durante las sesiones extracurriculares de la jornada de intervención.</p> <p>Propuestas de Mejora: se contempla para el alcance efectivo del objetivo del proyecto, realizar actividades prácticas para el desarrollo efectivo de la imaginación, creatividad y comunicación entre pares, para que, posteriormente no exista actitudes de pena o de timidez al efectuar una obra de teatro.</p>
-----------------	---	----------	---	---	---

<p>11 al 15 de abril</p>	<p>Proyecto de Obra de teatro: Que el alumno y la alumna promueva mediante juegos simbólicos propios del teatro, acciones cooperativas como: afirmación personal y social, relaciones de ayuda, favorezca la cohesión grupal y el desarrollo de conductas altruistas.</p> <p>Actividades específicas de la primera semana del proyecto: Tareas de ayuda entre pares para la creación de la Obra de teatro.</p> <p>Campo formativo eje: Desarrollo Personal y Social</p> <p>Competencia: Acepta a sus compañeros y compañeras como son, y aprende a actuar de acuerdo a valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana.</p> <p>Campo Formativo transversal: Expresión y Apreciación Artística</p> <p>Competencia: Expresa mediante el lenguaje corporal, gestual y oral situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.</p>	<p>Proyecto</p>	<p>-Recursos didácticos para la elaboración de la escenografía: pellón y gises.</p> <p>-Recursos didácticos para la creación de personajes: antifaces y disfraces.</p> <p>-Recursos didácticos para la difusión de la obra: hojas de color, material, etc.</p> <p>-Recursos de apoyo para la obra: telón, audio y espacio de actuación.</p>	<p>Evaluación del campo formativo transversal: Evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales por medio de una rúbrica de evaluación</p> <p>Evaluación del campo formativo eje: Evaluación de contenidos actitudinales por medio de listas de cotejo</p> <p>Autoevaluación y Coevaluación de los alumnos por medio de círculos de reflexión</p> <p>Evaluación final del proyecto: La obra de teatro</p>	<p>Alcances: que los alumnos y las alumnas logren reconocerse como parte del colectivo social mediante la expresión corporal de situaciones que se han planteado ellos (reales o imaginarias). Así mismo, se promoverá acciones afectivas entre pares, el control de acciones impulsivas y el desarrollo intelectual de cada uno mediante la comunicación interpersonal.</p> <p>Limitaciones: se cuenta como limitante la hora de intervención de las sesiones ya que obstaculiza el alcance esperado de cada actividad. Se contempla ello, para realizar actividades cada vez más prácticas y de juego que puedan ellos aplicar durante las sesiones extracurriculares de la jornada de intervención.</p> <p>Propuestas de Mejora: se contempla para el alcance efectivo del objetivo del proyecto, realizar actividades prácticas para el desarrollo efectivo de la imaginación, creatividad y comunicación entre pares, para que, posteriormente no exista actitudes de pena o de timidez al efectuar una obra de teatro.</p>
--------------------------	--	-----------------	---	---	---

<p>18 al 22 de abril</p>	<p>Evaluación final de la metodología de aprendizaje cooperativo mediante situaciones didácticas de prácticas empáticas: Que el alumno y la alumna ponga en práctica las acciones pro-sociales estando en un colectivo, mediante juegos específicos que impliquen la solución de un problema, intercambiar información, compartir material y el ser empático con otros para mejorar la convivencia social dentro del grupo de tercero “C”.</p> <p>Actividades específicas de la primera semana del proyecto: Prácticas empáticas: -Sopa de letras -Juego de fichas -Foto-puzzle -Caja de fantasía -Figuras geométricas</p> <p>Campo formativo eje: Desarrollo Personal y Social</p> <p>Competencia: Establece relaciones positivas con otros basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía.</p> <p>Campos Formativos transversales que dan la temática a las actividades: Desarrollo Personal y Social Lenguaje y Comunicación Pensamiento Matemático</p>	<p>Situaciones didácticas</p>	<p>-Sopa de letras por equipo cooperativo</p> <p>-Tableros de fichas (lotería) y fichas para jugar.</p> <p>-Fotografías tipo puzzle, papel bond y pegamento por equipo cooperativo</p> <p>-Sobre de figuras geométricas, papel bond y pegamento por equipo cooperativo.</p> <p>-Cajita de fantasía.</p>	<p>Evaluación del Campo Formativo Transversal: Evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales por medio de una rúbrica de evaluación.</p> <p>Evaluación del Campo Formativo eje: Evaluación de contenidos actitudinales por medio de rúbrica de evaluación.</p> <p>Autoevaluación de cada situación didáctica: Se realizará un cuestionamiento direccionado a contemplar aquellas acciones que han realizado positivamente, y aquellas acciones que son observadas por ellos mismos como negativas dando puntos de vista de cómo cambiarían esto.</p> <p>Evaluación individual acerca de acciones pro-sociales iniciales como: Instrumentos que valoren acciones como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar algún objeto que sea de su propiedad. Así mismo existirá una evaluación de actividades empáticas que desarrollen durante las situaciones didácticas como: el consolar a sus compañeros o reconfortarlos cuando estos perciben que están en alguna situación de problema.</p>	<p>Alcances: que los alumnos y las alumnas reconozcan las acciones pro-sociales que ha cambiado u optado como nueva estrategia de comportamiento para la transformación continúa de actitudes y de tendencias que son vistas como agresivas para el fortalecimiento de relaciones interpersonales con sus pares y posteriormente con integrantes de su contexto más inmediato como la familia. Así mismo que reconozcan por medio de sesiones de juegos de cooperación y de ayuda, la importancia que esta metodología tiene para mejorar acciones negativas que se presentan dentro del salón de clases. Y que tengan incidencia en la forma en cómo se relacionan en sus contextos sociales más inmediatos de forma que emitan como una alternativa de solución el aplicar acciones que se observen dentro de su equipo de cooperación para poner en práctica en ámbitos sociales como la familia.</p> <p>Limitaciones: el tiempo que está destinado para la intervención es de una hora efectiva lo que deja poco espacio para la reflexión de las acciones cooperativas que se desarrollan dentro de los equipos que fueron asignados</p> <p>Propuestas de Mejora: realizar una actividad con padres de familia que implique el trabajo en cooperación para darle la importancia social que tiene el emplear esta metodología en espacios educativos y de formación como la escuela y el hogar.</p>
--------------------------	--	-------------------------------	---	---	--

Anexo 29: Planeación del Proyecto de compra y venta



CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: JUEGO DE COMPRA Y VENTA

MODALIDAD: PROYECTO

OBJETIVO GENERAL: Comprobar que, por medio de la práctica y la aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, mejorará de forma significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje referido al campo formativo de Pensamiento Matemático (en conceptos como agregar, quitar e igualar del número 1 al 20)

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

<p>CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL</p>	<p>ASPECTO: Identidad Personal</p>	
	<p>COMPETENCIA A FAVORECER: Reconoce sus cualidad y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia sus cualidades y necesidades de otros.</p>	
<p>CAMPOS TRANSVERSALES PENSAMIENTO MATEMÁTICO ASPECTO: NÚMERO</p>	<p>APRENDIZAJE ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfrenta desafíos solo o en colaboración, busca estrategias para superarlos, en situaciones como la elaboración de objetos, seleccionar piezas, organizar, etc. - Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades. - Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía. - Realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren. 	
	<p>COMPETENCIAS</p> <p>Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.</p>	<p>APRENDIZAJE ESPERADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce el valor de las monedas; las utiliza en situaciones de juegos. - Comprende problemas numéricos que se le plantean, estima sus resultados y los representa utilizando dibujos, símbolos y/o números. - Usa procedimientos propios para resolver un problema - Explica lo que hizo para resolver un problema y compara sus procedimientos o estrategias con los que usaron sus

		compañeros.	
<p>PRIORIDAD DE LA RUTA DE MEJORA</p> <p>-Desarrollo Personal y Social</p> <p>-Lenguaje y Comunicación</p> <p>-Pensamiento Matemático</p> <p>Promover la creatividad, interés y actividades retadoras que motiven a los alumnos para mejorar el aprendizaje esperado y logren su desarrollo integral</p>	<p>MATERIALES</p> <p>-Cuento de los números</p> <p>-Cuadernillo de actividades</p> <p>-Fichas de colores (cuatro a cinco equipos colaborativos con 20 fichas máximo cada equipo)</p> <p>-Series numéricas (cuatro a cinco equipos colaborativos contando del 1 al 20)</p> <p>-Lotería de números (cuatro a cinco equipos)</p> <p>-Memorama (cuatro a cinco equipos colaborativos con friso cada uno)</p> <p>-Video interactivo de las monedas</p> <p>-Monedas grandes para explicar (un peso: 20, dos pesos: 10, cinco pesos: 4, diez pesos: 2, un billete de 20 pesos)</p> <p>-Material didáctico para los alumnos (moldes de monedas y billetes, hojas de color dependiendo la razón social)</p> <p>-Hoja de gráfico por alumno</p> <p>-Friso por equipo colaborativo (4 a 5) para la igualdad de cantidades</p> <p>-Calendario Escolar por medio de símbolos y significados sociales donde los alumnos puedan recordar lo que realizaron durante la semana 1 y 2.</p> <p>-Productos para enseñar lo que se pretende lograr</p> <p>-Etiquetas para colocar en sus productos</p>	<p>ACTIVIDADES Y PROGRAMAS PERMANENTES</p> <p>Lunes: Honores a la bandera.</p> <p>Miércoles y Viernes: Desarrollo Físico y Salud.</p> <p>Todos los días: Activación Física</p> <p>Viernes 26 de febrero: Consejo Técnico</p>	<p>ACTIVIDADES PARA INICIAR BIEN EL DÍA</p>

	-Hoja de evaluación 2 -Ambientación de juego de compra y venta -Presentación a Padres de Familia (junta y evidencias de aprendizaje)		
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1 SEMANA 15 DE FEBRERO AL 19 DE FEBRERO			
Objetivo específico: Que los alumnos identifiquen por medio de la grafía y el fonema los números del 1 al 20 por medio de actividades de conteo y de correspondencia uno a uno, para la posterior aplicación bajo el constructo social de la moneda como medio para utilizar el número en contextos sociales.			
INICIO 15 DE FEBRERO	DESARROLLO 16 Y 17 DE FEBRERO	CIERRE 18 Y 19 DE FEBRERO	
<p>Se inicia el proyecto bajo la temática de los números, la primera actividad se enfoca a que los alumnos reconocerán por medio de distintas actividades los números hasta el #20 de tal forma que en un primer momento reconocerán por medio de un cuento interactivo la relevancia social que tienen los números en situaciones cotidianas, exponiendo ciertas vivencias que para ellos son vistas en el contexto social donde están inmersos. Aunado a ello se les realizará el cuestionamiento previo y detonador acerca la importancia y de la utilidad que tienen los alumnos respecto a los números.</p> <p>Previo a ello se les repartirá un cuadernillo de evidencias continuas donde expondrán la utilidad que tienen de los números.</p> <p>Al finalizar esta actividad se realizarán</p>	<p>Día 16 de febrero: En función a las actividades que se realizaron como inicio del proyecto, se realizarán cuestionamientos previos acerca de la funcionalidad social que tienen los # en el contexto donde se desarrollan. De tal forma que los alumnos emitirán respuestas que se encaminarán a responder el uso social del mismo por medio de ejemplos cotidianos. Así mismo las respuestas que los alumnos emitan estarán encaminadas hacia a responder la funcionalidad que tiene la moneda en situaciones cotidianas, las respuestas que los alumnos emitan las representarán por medio de dibujos en el cuadernillo de actividades, para que quede claro la idea que estos tienen acerca del manejo de la moneda. Como parte de concebir la colectividad ante lo individual, cada uno de los alumnos tendrá la oportunidad de emitir lo que dibujo con sus demás compañeros, socializando la información para realizar comparaciones entre ellos e incrementar el manejo que tiene la moneda en situaciones que para ellos son cotidianas.</p> <p>Como parte de complementar las actividades de conteo inicial, los alumnos jugarán al memorama de # en equipos colaborativos, de tal forma que identificarán el # que les ha salido mencionándolo y a su vez, colocándolo en un friso para la numeración (correspondencia 1 a 1) por cada equipo colaborativo. Al finalizar se compartirán los resultados que han tendido cada uno de los equipos colaborativos, de tal forma que aquellos alumnos que se han equivocado se les auxiliará con aquellos equipos que han tenido correcta la correspondencia 1 a 1, de tal forma que de forma grupal se repasará el conteo hasta el # 20, cabe mencionar que al</p>	<p>Día 18 de febrero Se realizarán actividades en función a establecer la igualdad de cantidades con los alumnos, y las monedas que tienen por equipos colaborativos. De tal forma que las primeras actividades corresponderán a igualar cantidades entre las monedas de un peso y las de dos pesos. La docente contará con cierto material de apoyo que le favorezca para que los alumnos comprendan la igualdad de cantidades. De tal forma que se emitirán cuestionamientos acerca de las respuestas que deberán de buscar igualando cantidades. Por lo que, cada uno de los equipos colaborativos tendrán un friso donde expondrán lo que dos monedas de un peso es igual a una moneda de dos pesos, y así sucesivamente. Así mismo se realizará la actividad con las siguientes monedas: de</p>	

<p>juegos variados para fortalecer el conteo y la identificación de los # hasta el 20, por lo que estas actividades estarán encaminadas a realizarlas de forma colectiva:</p> <p>-Realizarán conteo con fichas de colores diferentes para favorecer la clasificación de distintos objetos, la docente emitirá el número al que deberán de llegar en un primer momento, de tal forma que los alumnos contarán hasta ese # de forma colaborativa, dependiendo la velocidad y la forma en cómo se involucren los alumnos se les pedirá a ciertos alumnos que lancen un dado donde emitan el número al que cada equipo colaborativo deberá de llegar.</p> <p>-Al finalizar la actividad se realizará una búsqueda del tesoro, donde por equipos colaborativos tendrán que buscar la serie de # que le corresponde (según les haya tocado la característica de esta serie numérica), de tal forma que deberán de colocar de forma que ellos comprendan la continuidad y correspondencia 1 a 1 de la serie hasta el número 20.</p> <p>-Como cierre de esta primera actividad de inicio los alumnos jugarán lotería de # la</p>	<p>realizar dicho conteo, se realizarán preguntas insertadas en la actividad, con la intención de que los alumnos logren descifrar el # que hace falta en la numeración.</p> <p>En paralelo a ello se dará a conocer la funcionalidad de la moneda y el número, donde se reconocerá la importancia de los números en situaciones cotidianas mediante un video interactivo. Al finalizar, se realizará el cuestionamiento de los alumnos acerca de lo que observaron cuál fue la parte que más les gustó, en donde han manejado la moneda y los números en situaciones cotidianas, etc. Al finalizar se les planteará la idea de jugar al banco, previo a ello los alumnos responderán cuestionamientos acerca de lo que es un banco y cuál es la finalidad del mismo; una vez que emitan sus respuestas se encaminarán sus opiniones hacia reconocer que del banco es donde se crean las monedas y los billetes, por lo que en el juego se les hará hincapié a realizar nuestras propias monedas y billetes. De forma grupal los alumnos tendrán que asignarle un nombre al banco que han creado, así mismo se les realizará el cuestionamiento acerca de las formas que tienen las monedas y los billetes (haciendo referencia a las figuras geométricas que se revisaron en la sesión de diagnóstico) una vez que los alumnos emitan la forma que estos tienen, se les dará un molde de cada uno de las formas. Al estar en equipos colaborativos, los alumnos determinarán el color que quieren que tengan las monedas dependiendo el peso que estas tengan, es decir, monedas de peso, de dos, de cinco, de diez y sólo un billete de 20 (sólo se realizará la significación social del número en monedas hasta el #20 debido a que se está reforzando el conteo hasta este número).</p> <p>Al estar en equipos colaborativos se les repartirán las hojas de color que corresponden a las monedas que tendrán que realizar:</p> <p>-Uno de ellos tendrá que realizar 20 monedas de un peso.</p> <p>-Uno de ellos tendrá que realizar 10 monedas de dos pesos.</p> <p>-Uno de ellos tendrá que realizar 4 monedas de cinco pesos.</p> <p>-Uno de ellos tendrá que realizar dos monedas de 10 pesos.</p> <p>-Y todos deberán de realizar un billete de 20 pesos.</p> <p>Se les explicará el porqué de esta elaboración de</p>	<p>cinco pesos, de diez pesos y con el billete de 20 pesos. De tal forma que cada equipo colocará en su friso el resultado que obtuvieron al igualar las cantidades.</p> <p>DEBIDO A LA COMPLEJIDAD DE LA ACTIVIDADES, SE PRETENDE QUE ESTA TOME LA JORNADA QUE SE TIENE CONTEMPLADA YA QUE SE EXPLICARÁ DE FORMA DETALLADA LA IGUALDAD ENTRE LAS MONEDAS Y EL BILLETE.</p> <p>ASÍ MISMO SE LES PEDIRÁ A LOS PADRES DE FAMILIA QUE COMPLEMENTEN LA ACTIVIDAD EN CASA.</p> <p>Día 19 de febrero</p> <p>Se realizará un repaso general acerca de las actividades que se realizaron en la semana con apoyo de un calendario escolar e imágenes representativas de las actividades que se llevaron a cabo durante la semana. Dicho repaso contemplará la idea de contar hasta el #20, de repasar las monedas que se realizaron, etc. Con la intención de que tengan presente dichas acciones para realizar la hoja de</p>
--	---	--

<p>cual estará determinada por ciertos #, objetos, dibujos, etc. Los alumnos estarán en equipos colaborativos y tendrán que buscar por distintas vías de solución el # que se emite, se enseña o se cuenta (esta instrucción la desencadenará la docente en formación).</p> <p>Al finalizar las actividades se realizará un círculo de reflexión acerca de las acciones que se ejecutaron durante la actividad, cuáles fueron las dificultades que tuvieron los alumnos, en qué tuvieron mayor acierto, cómo solucionaron en equipo las situaciones que se plantearon, etc., con la intención de favorecer la convivencia dentro del salón de clases. Por lo que las acciones serán consideradas como positivas o negativas dependiendo de los acuerdos que ya se han realizado en el primero acercamiento. De tal forma que serán los alumnos quienes sugieran como mejorar las situaciones que se presentaron como negativas en el desarrollo de las actividades.</p>	<p>monedas y de un solo billete explicando mediante figuras llamativas donde los alumnos logren observar la idea de contar y de igualar ciertas cantidades hasta el #20.</p> <p>SE LES DEJARÁ DE TAREA A LOS PADRES DE FAMILIA QUE REPASEN DICHAS CANTIDADES PARA QUE LOS ALUMNOS RECONOZCAN LA IGUALACIÓN DE LAS MISMAS Y FAVOREZCAN EL CONTEO DEL 1 AL 20</p> <p>Día 17 de febrero. Se les realizará el cuestionamiento acerca de la explicación que les dieron sus padres acerca de las monedas, de tal forma que los alumnos expondrán la intencionalidad de realizar las monedas hasta el #20. Al finalizar se les pedirá a los alumnos que realicen el conteo de monedas que tienen dependiendo la razón social que estas tengan, es decir, cuántas de peso, cuántas de dos pesos, cuántas de cinco pesos, etc., de tal forma que se les dará una hoja cuadrículada donde realizaremos de forma colectiva el gráfico de las monedas que tenemos para jugar.</p> <p>Al finalizar se realizará la primera actividad de las monedas (conteo y adición de las primeras monedas) por equipos colaborativos los alumnos tendrán 20 monedas de peso que ellos realizaron, de tal forma que se realizará el conteo de las mismas al inicio, se realizarán la correspondencia 1 a 1 de las mismas para que todos tengan el claro la totalidad que tienen de las mismas. Se incrementarán la complejidad de la actividad jugando a quitar y a colocar de más monedas en ciertas cantidades, con ayuda de un dado será que se determinarán las situaciones, por lo que los alumnos jugarán con sus demás pares poniendo a prueba el conocimiento que tienen acerca de las monedas, de la adición y de quitar las mismas.</p> <p>SE LES DEJARÁ DE TAREA A LOS PADRES DE FAMILIA QUE REPASEN AHORA LA IGUALDAD DE CANTIDADES CON LAS MONEDAS QUE REALIZARON, PERO ESPECÍFICAMENTE DE LAS MONEDAS DE DOS PESOS CON LAS DE UN PESO.</p> <p>Al finalizar a las actividades se realizará el segundo círculo de reflexión acerca de las acciones que se</p>	<p>evaluación formativa de la semana 1, dicha hoja se realizará con apoyo de la docente en todo momento ya que esta será de forma individual.</p> <p>Al finalizar a las actividades se realizará el tercer círculo de reflexión acerca de las acciones que se ejecutaron durante la actividad, cuáles fueron las dificultades que tuvieron los alumnos, cuáles fueron las cosas que no funcionaron, en que mejoraron, etc., con la intención de incrementar la convivencia social dentro del salón de clases. Por lo que las acciones serán consideradas como positivas o negativas dependiendo de los acuerdos que ya se han realizado en el primero acercamiento. De tal forma que serán los alumnos quienes sugieran como mejorar las situaciones que se presentaron como negativas en el desarrollo de las actividades</p>
---	--	--

	<p>ejecutaron durante la actividad, cuáles fueron las dificultades que tuvieron los alumnos, cuáles fueron las cosas que no funcionaron, en que mejoraron, etc., con la intención de incrementar la convivencia social dentro del salón de clases. Por lo que las acciones serán consideradas como positivas o negativas dependiendo de los acuerdos que ya se han realizado en el primero acercamiento. De tal forma que serán los alumnos quienes sugieran como mejorar las situaciones que se presentaron como negativas en el desarrollo de las actividades</p>	
<p>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2 SEMANA 22 DE FEBRERO AL 26 DE FEBRERO Objetivo específico: Que los alumnos pongan en práctica los conocimientos que tienen el número en situaciones reales por medio del uso didáctico de la moneda y sus repercusiones en situaciones contextuales donde están inmersos los alumnos y las alumnas</p>		
<p>INICIO 22 DE FEBRERO</p>	<p>DESARROLLO 23 Y 24 DE FEBRERO</p>	<p>CIERRE 25 DE FEBRERO</p>
<p>Se realizará como complemento a la igualación de cantidades por medio de las monedas y del billete que tiene cada uno de los equipos colaborativos: -En un primer momento se realizará dicho juego con el apoyo de los frisos utilizados el jueves pasado. Por lo que este juego será un repaso acerca de la igualdad de cantidades. -En un segundo momento, se les pedirá a los alumnos que se junten dos equipos, de tal forma que cada uno de los equipos determinarán cierta cantidad por medio de las monedas que tenga, y el segundo equipo deberá de determinar la igualdad que tiene con el manejo de diversas monedas.</p>	<p>Día 23 de febrero. Los alumnos expondrán aquellos productos que trajeron de la tienda a donde compran y deberán de mencionar el costo que tienen cada uno de los productos, por lo que deberán de colocar una etiqueta en cada uno de los productos. Como una actividad previa a ello, se colocará un friso de productos que traerá la docente y explicará lo que deberán de hacer con apoyo de ciertos alumnos que tienen aún dificultades en el desarrollo del proyecto. Una vez que tengan presente las acciones que emitirán deberán de colocarse en equipos colaborativos y realizar lo siguiente: -Los alumnos se colocarán en equipos colaborativos y con su apoyo y cooperación determinarán lo que “deberán de pagar” por un producto que tenga alguno de los miembros del equipo. En función a ello, los alumnos expondrán los conocimientos que tienen acerca de lo que han visto durante este proyecto. Por lo que, se les apoyará constantemente en cada una de las acciones que emitan con su equipo colaborativo. -Los alumnos jugarán a esto mismo, pero ahora con el apoyo de otro equipo colaborativo para que puedan incrementar los productos que quieran comprar y favorecer la socialización</p> <p>SE CONTEMPLAN SOLO ESTAS DOS ACTIVIDADES DEBIDO A LA COMPLEJIDAD QUE TIENE LA MISMA, POR LO QUE EL ACOMPAÑAMIENTO DEBERÁ DE SER</p>	<p>Se realizará un repaso general acerca de las actividades que se realizaron en la semana con apoyo de un calendario escolar e imágenes representativas de las actividades que se llevaron a cabo durante la semana. Dicho repaso contemplará la idea de contar hasta el #20, de repasar las monedas que se realizaron, la igualdad de cantidades, la representación numérica en los productos, etc. Con la intención de que tengan presente dichas acciones para realizar la hoja de evaluación formativa de la semana 2, dicha hoja se realizará con apoyo de la docente y de los padres de familia en todo momento ya que esta será de forma individual.</p>

<p>Se realizará un juego de búsqueda de las monedas, la docente propondrá por medio del azar la cantidad que deberán de buscar con el uso de otras monedas de razón social diferente de forma que cada vez que terminen los alumnos se realizará una retroalimentación acerca de la forma que utilizaron para llegar a cierta solución por lo que cada uno de los equipos colaborativos deberá de exponer la forma en cómo solucionaron dicha problemática.</p>	<p>PUNTUAL EN CADA UNO DE LOS EQUIPOS COLABORATIVOS PARA QUE LOS ALUMNOS NO TENGAN DIFICULTAD DE EJERCER LAS ACTIVIDADES CONSECUENTES.</p> <p>Día 24 de febrero. -Los jugarán de forma grupal con los productos ya etiquetados, se rolaran las funciones acerca de vender o de comprar los mismos, de tal forma que las compras serán por equipos colaborativos, donde cada uno de los mismos tendrá un monto máximo que determinará la docente, es decir, en la primera partida del juego, los equipos que comprarán tendrán cierto capital para comprar, por lo que deberán de ponerse de acuerdo entre ellos ara determinar lo que les conviene comprar y tengan mayor número de productos. El juego se realizará varias veces para que todos los alumnos puedan cumplir los roles del mismo.</p>	<p>SE REALIZARÁ EL JUEGO DE COMPRA Y VENTA DE PRODUCTOS QUE LOS ALUMNOS PREVIAMENTE LLEVARON A CLASE, EL JUEGO SERÁ CON PADRES DE FAMILIA Y CON LOS ALUMNOS PARA RESPONDER LA HOJA DE EVALUACIÓN 2 DEL PROYECTO.</p>
<p>Al finalizar las actividades se realizará un círculo de reflexión acerca de las acciones que se ejecutaron durante la actividad, cuáles fueron las dificultades que tuvieron los alumnos, en qué tuvieron mayor acierto, cómo solucionaron en equipo las situaciones que se plantearon, etc., con la intención de favorecer la convivencia dentro del salón de clases. Por lo que las acciones serán consideradas como positivas o negativas dependiendo de los acuerdos que ya se han realizado en el primero acercamiento. De tal forma que serán los alumnos quienes sugieran como mejorar las situaciones que se presentaron como</p>	<p>Al finalizar las actividades se realizará un segundo círculo de reflexión acerca de las acciones que se ejecutaron durante la actividad, cuáles fueron las dificultades que tuvieron los alumnos, en qué tuvieron mayor acierto, cómo solucionaron en equipo las situaciones que se plantearon, etc., con la intención de favorecer la convivencia dentro del salón de clases. Por lo que las acciones serán consideradas como positivas o negativas dependiendo de los acuerdos que ya se han realizado en el primero acercamiento. De tal forma que serán los alumnos quienes sugieran como mejorar las situaciones que se presentaron como negativas en el desarrollo de las actividades.</p> <p>SE LES PEDIRÁ A LOS PADRES DE FAMILIA LA ASISTENCIA EL DÍA JUEVES 25 DE FEBRERO PARA RESPONDER EN CONJUNTO CON LOS ALUMNOS LA HOJA DE EVALUACIÓN DE LA SEGUNDA SEMANA Y ESTÉN PRESENTES EN UNA JUNTA CON ELLOS ACERCA DEL TRABAJO QUE SE REALIZÓ, DE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y DE LA IMPORTANCIA (PRINCIPALMENTE) DEL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS, Y DE LAS CITAS PERIÓDICAS QUE TENDRÁN A LO LARGO DE LA</p>	<p>Al finalizar a las actividades se realizará el tercer círculo de reflexión acerca de las acciones que se ejecutaron durante la actividad, cuáles fueron las dificultades que tuvieron los alumnos, cuáles fueron las cosas que no funcionaron, en que mejoraron, etc., con la intención de incrementar la convivencia social dentro del salón de clases. Por lo que las acciones serán consideradas como positivas o negativas dependiendo de los acuerdos que ya se han realizado en el primero acercamiento. De tal forma que serán los alumnos quienes sugieran como mejorar las situaciones que se presentaron como negativas en el desarrollo de las actividades</p>

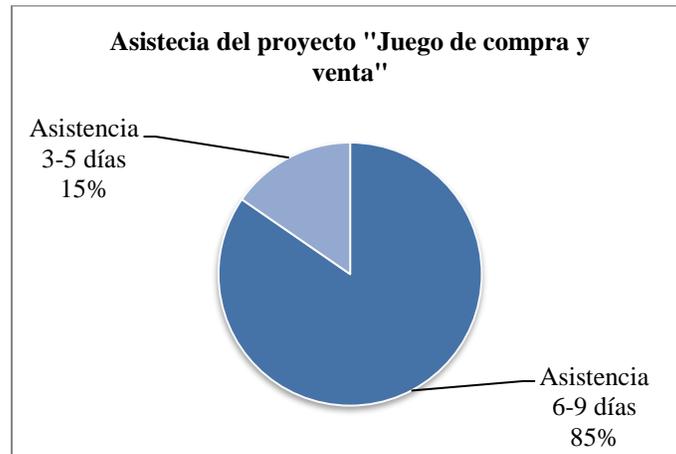
negativas en el desarrollo de las actividades. SE LES PEDIRÁ A LOS ALUMNOS QUE TRAIGAN PRODUCTOS QUE COMPRAN EN LA TIENDA QUE NO PASEN DE 20 PESOS, CADA ALUMNOS TRAERÁ DE TRES A CINCO PRODUCTOS (VACÍOS).	INTERVENCIÓN DOCENTE.	
CONTENIDO CONCEPTUAL	CONTENIDO PROCEDIMENTAL	CONTENIDO ACTITUDINAL
-Número y su finalidad social -Conteo del #20 -Moneda y su uso social -Manejo de # en situaciones cotidianas	-Identificación de los números (1 a 20) -Conteo de los # (1 al 20) -Clasificación de cantidades (monedas) -Igualdad de cantidades (monedas) -Uso social de las monedas	-Acciones cooperativas -Acciones de apoyo mutuo -Acciones de asertividad -Acciones de colaboración -Reconocimiento de cualidades individuales

SUSTENTO TEÓRICO

Desde la perspectiva constructivista Coll y Solé (1990), manifiestan que la interacción educativa donde los alumnos actúan a la vez de forma recíproca en un contexto determinado en torno a una tarea o alguna situación contextual favorece en la creación de aprendizajes significativos a su vez que reestructuran la forma de relacionarse con los demás. Derivado de ello, los investigadores que han trabajado sobre esto proponen una amplia gama de modelos teóricos para explicar la superioridad del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1992), estas teorías pertenecen a dos categorías fundamentales: motivacionales y cognitivas. Las perspectivas motivacionales sobre el aprendizaje cooperativo se centran fundamentalmente en las estructuras de objetivos con las que operan los alumnos. En los grupos cooperativos, el aprendizaje se convierte en una actividad que ayuda a progresar a los alumnos en los grupos de pares. Slavin (1992) descubrió que los alumnos de los grupos cooperativos cuyos logros aumentaban, mejoraban su condición social en el aula, en tanto que los alumnos de las aulas tradicionales la empeoraban, estos cambios en las consecuencias sociales del éxito académico pueden ser muy importantes. Así mismo la cooperación se aplicará con padres de familia para que los alumnos logren construir en conjunto con ellos la idea misma del número con significado social en diferentes situaciones que se les presentan dentro de su contexto social y a su vez, fortalecer el conteo de los números del 1 al 20.

Anexo 30: Gráfica de asistencia del proyecto de compra y venta

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Tal como se observa, existe un parte considerable de alumnos y alumnas que manifiestan una frecuencia en inasistencia, situación que es un problema en el desarrollo del proyecto puesto que la duración de ello es de dos semanas efectivas y en este primer acercamiento se focalizaron el desarrollo de acciones pro-sociales iniciales.

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

CONTENIDO CONCEPTUAL Y PROCEDIMENTAL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: JUEGO DE COMPRA Y VENTA

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

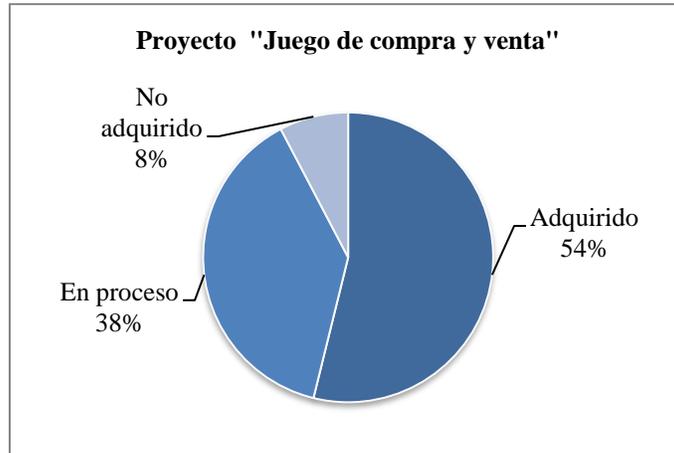
NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

INDICADOR	ADQUIRIDO	EN PROCESO	NO ADQUIRIDO
Reconoce el valor de las monedas; las utiliza en situaciones de juegos.	El alumno o alumna pone en práctica los conocimientos y procedimientos que le son propios para utilizar el número en función de la moneda, por lo que reconoce la relevancia social que este tiene en el contexto donde se desarrolla	El alumno o alumna pone en práctica los conocimientos y procedimientos que utilizan sus compañeros en las situaciones de aprendizaje que se presentan, por lo que al ser cuestionado de forma individual tiene ciertas dificultades para lograr comprender la utilidad social que tiene el número y la moneda.	El alumno o alumna tiene cierta dificultad por trabajar en equipos cooperativos, por lo que tiende a asilarse en las situaciones de aprendizaje obstaculizando el proceso de enseñanza y aprendizaje de la actividad.
Comprende problemas numéricos que se le plantean, estima sus resultados y los representa utilizando dibujos, símbolos y/o números.	El alumno o la alumna al comprender los procedimientos que realizan sus compañeros a lo largo de las situaciones de aprendizaje y de los procedimientos que utiliza en algunos problemas, hace la elección de aquella estrategia de solución para comprender problemas numéricos que se plantean en las situaciones de aprendizaje por lo que tiene la facilidad de realizar la solución de	El alumno o alumna está presente en cada una de las actividades de aprendizaje que se plantean a lo largo del proyecto, sin embargo, no logra comprender ciertos problemas numéricos que le son planteados dado que aún no es capaz de elegir una estrategia apropiada para resolver de forma individual.	El alumno o alumna tiene dificultad para realizar actividades en cooperación por lo que tiende a aislarse y no trabajar en las situaciones de aprendizaje obstaculizando alcanzar el aprendizaje esperado.

Anexo 32: Gráficas de Evaluación del Proyecto de compra y venta

Gráfico 1:



Nota de la Figura: El manejo de estrategias basadas en enseñanza situada favoreció a que los alumnos y las alumnas lograran alcanzar el aprendizaje esperado de forma significativa observando en el gráfico un incremento mayor del 50% en adquirido y un porcentaje del 38% en proceso, dejando solo a un 8% de la población general que se encontró en resistencia para efectuar las actividades.

Anexo 33: Lista de cotejo del Proyecto de compra y venta

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

LISTAS DE COTEJO

CONTENIDO ACTITUDINAL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: JUEGO DE COMPRA Y VENTA

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

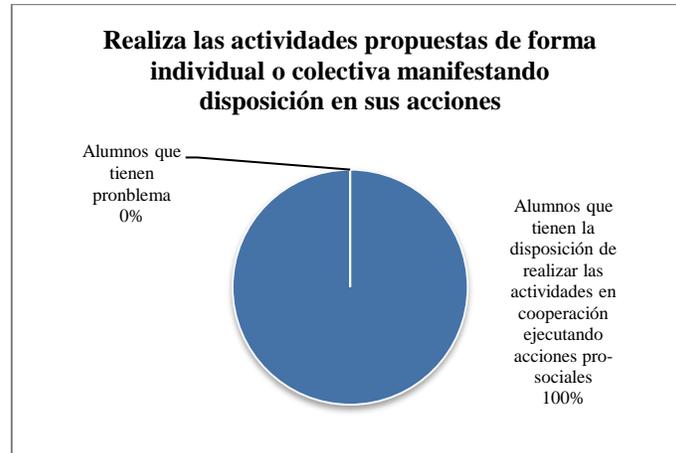
NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Enfrenta desafíos solo o en colaboración, busca estrategias para superarlos, en situaciones como la elaboración de objetos, seleccionar piezas, organizar, etc. Realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren.			
Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades.			
Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía.			
Realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia.			

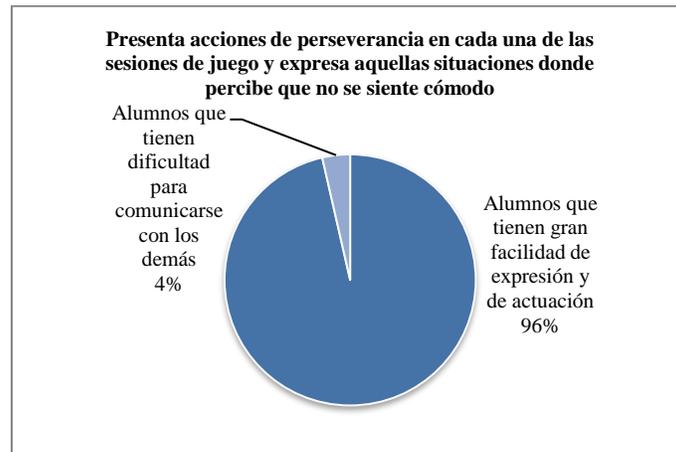
Anexo 34: Gráficas de Valoración Actitudinal del Proyecto de compra y venta (alumnos que han adquirido).

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Los alumnos que se encuentran en adquirido logran ejecutar actividades de forma individual o cooperativa desarrollando de forma significativa las acciones pro-sociales en cada una de las sesiones de juego

Gráfico 2:



Nota de la Figura: A pesar de que existe un porcentaje mayor en relación a la comunicación y a la perseverancia en las actuaciones, existe un porcentaje mínimo que no logró desarrollar dichas acciones debido a que se muestran condicionados por actitudes de timidez o de vergüenza.

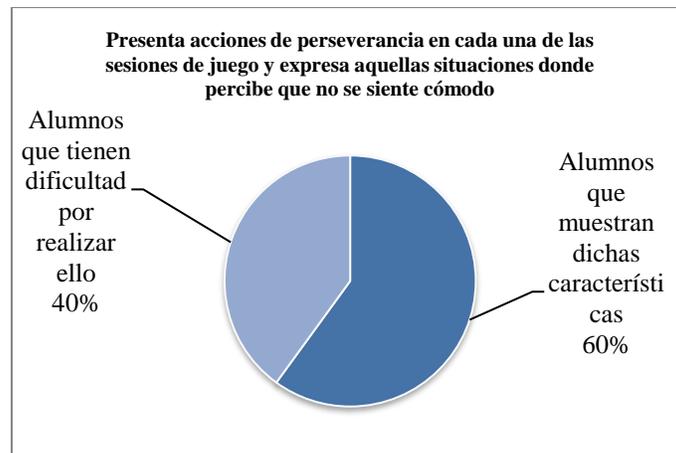
Anexo 35: Gráficas de Valoración Actitudinal del Proyecto de compra y venta (alumnos en proceso).

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existe un porcentaje de población considerable que tienen dificultad para emitir acciones pro-sociales debido a que sus interacciones son condicionadas por el cumplimiento de sus necesidades e intereses personales antes de aquellas metas o propósitos que tuvo en colectivo.

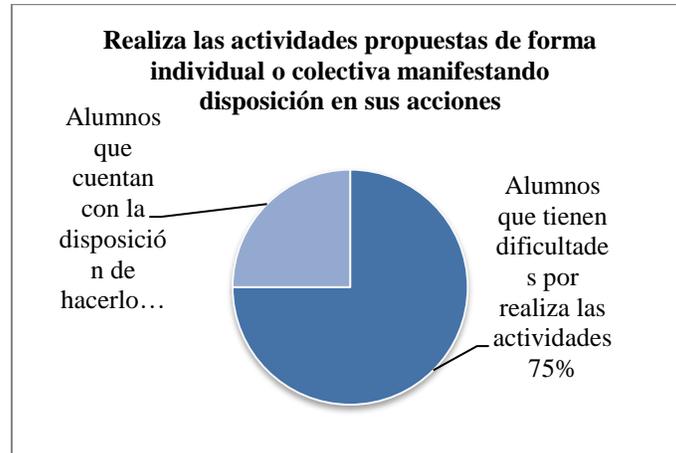
Gráfico 2:



Nota de la Figura: Las acciones que iban encaminadas hacia observar el grado de disposición y de perseverancia fue mayor, los alumnos encuentran retador y motivante realizar este tipo de actividades, por lo que su incidencia hacia ello se incrementó significativamente.

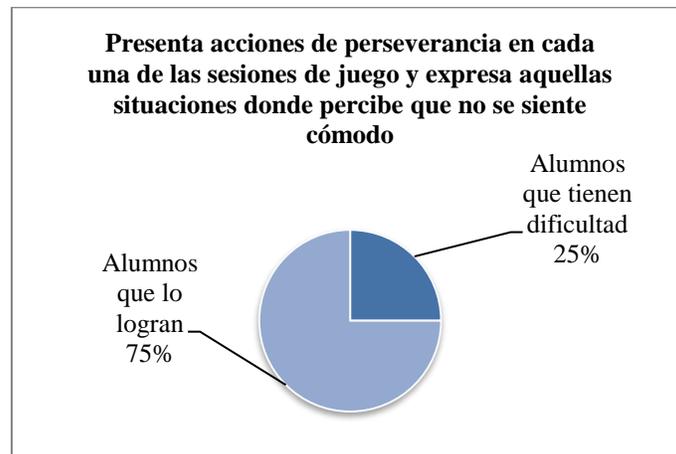
Anexo 36: Gráficas de Valoración Actitudinal del Proyecto de compra y venta (alumnos que no han adquirido)

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Los alumnos que están dentro del rubro de no adquirido tienen dificultades por realizar las actividades en cooperación, y en consecuencia en emplear acciones pro-sociales que mejoren la forma de relacionarse con los demás. Esto se debió a la falta de socialización dentro de las actividades por la inasistencia que tienen.

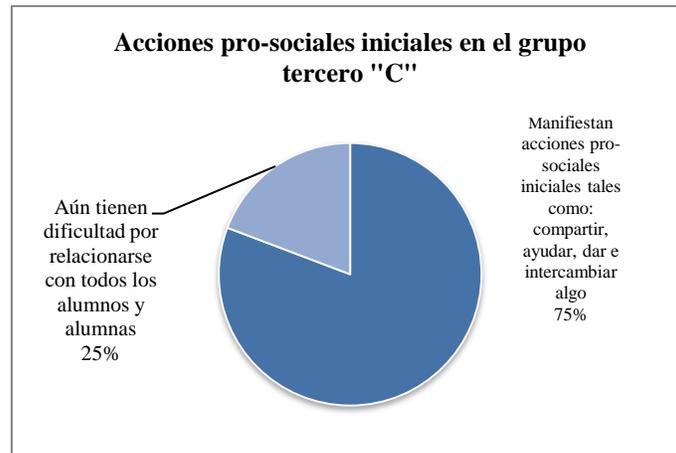
Gráfico 2:



Nota de la Figura: A pesar de la inasistencia marcada por esta población, existe un incremento hacia realizar acciones que mejoren su condición de aprendizaje dado que manifestaron disposición y perseverancia en aquellas actividades individuales aplicadas en las sesiones de juego.

Anexo 37: Primera Valoración General

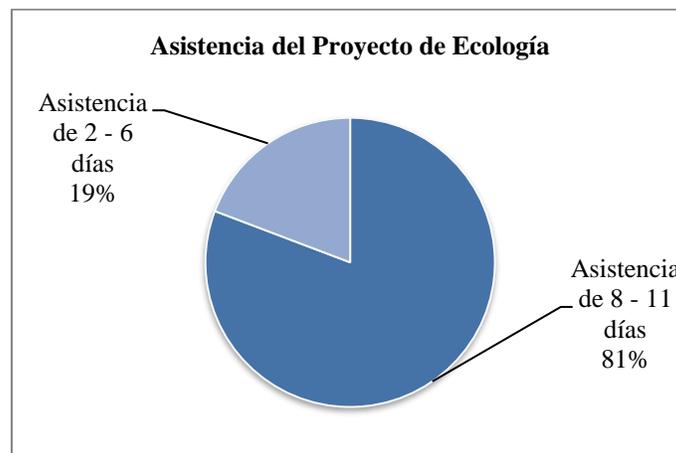
Gráfico 1:



Nota de la Figura: Durante las sesiones de juego efectuadas durante dos semanas de intervención se observa que existe un incremento positivo en el alcance de acciones pro-sociales, el manejo de materiales didácticos tangibles favoreció significativamente a realizar dichas acciones ya que eran el punto de partida para socializar en los diferentes grupos de cooperación.

Anexo 38: Gráfica de asistencia del Proyecto de ecología

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existe mayor asistencia en este segundo proyecto manifestando una frecuencia de 8 a 11 días efectivos de intervención, sin embargo la población que no manifiesta dicha frecuencia denotó acciones un tanto anti-sociales que no generaban la cooperación entre pares para alcanzar el aprendizaje esperado.



CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: PROYECTO DE ECOLOGÍA

MODALIDAD: PROYECTO

OBJETIVO GENERAL: Que los alumnos y las alumnas comprendan la importancia de cuidar el medio ambiente mediante actividades que impliquen el reconocimiento con el mundo social como parte del él, que le surjan alternativas de solución ante las problemáticas del medio ambiente y que por medio de talleres interactivos los alumnos comprendan los procesos de reciclar, reutilizar y reusar para contribuir a mejorar el medio ambiente.

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	ASPECTO: Relaciones interpersonales	
	COMPETENCIA A FAVORECER: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa	
	APRENDIZAJE ESPERADOS: <ul style="list-style-type: none"> - Participa en juegos respetando las reglas establecidas y normas para la convivencia - Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeros o compañeras y a otras personas - Toma iniciativa, decide y expresa razones para hacerlo - Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él o ella misma propone. 	
CAMPOS TRANSVERSALES EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO ASPECTO: MUNDO NATURAL	COMPETENCIAS Participa en acciones de cuidado de la naturaleza, la valora y muestra sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla.	APRENDIZAJE ESPERADOS <ul style="list-style-type: none"> - Identifica las circunstancias ambientales que afectan la vida en la escuela y en su comunidad - Conversa sobre algunos problemas ambientales de la comunidad y sus repercusiones en la salud - Busca soluciones a problemas ambientales de su escuela y su comunidad

		<ul style="list-style-type: none"> - Propone y participa en acciones para cuidar y mejorar los espacios disponibles para la recreación y la convivencia - Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el entorno natural 	
<p>PRIORIDAD DE LA RUTA DE MEJORA</p> <p>-Desarrollo Personal y Social</p> <p>-Lenguaje y Comunicación</p> <p>-Pensamiento Matemático</p> <p>Promover la creatividad, interés y actividades retadoras que motiven a los alumnos para mejorar el aprendizaje esperado y logren su desarrollo integral.</p>	<p>MATERIALES</p> <p>-Diapositivas de problemáticas ambientales de la Colonia Chamizal</p> <p>-Friso de soluciones iniciales</p> <p>-Hojas de colores para el tríptico de información</p> <p>-Video de las tres “R”</p> <p>-Video del reciclaje</p> <p>-Cuadernillo de actividades</p> <p>-Botes de basura orgánica e inorgánica</p> <p>-Basura orgánica e inorgánica</p> <p>-Rompecabezas del proceso de reciclaje</p> <p>-Formato de entrevista de reciclaje para padres de familia</p> <p>-Gráficos de productos reciclados en casa</p> <p>-Memorama de productos orgánicos e inorgánicos y cajas para su clasificación</p> <p>-Material para hacer carteles: plumones, cartulinas, imágenes, etc.</p> <p>-Hoja de evaluación 1: Taller de reciclaje</p> <p>-Gráfico de las tres “R”</p> <p>-Diapositivas de la reutilización</p> <p>-Cuento de Valeria o títere</p> <p>-Materiales inorgánicos y orgánicos para determinar si pueden o no ser reutilizados</p>	<p>ACTIVIDADES Y PROGRAMAS PERMANENTES</p> <p>Lunes: Honores a la bandera</p> <p>Miércoles y Viernes: Desarrollo Físico y Salud</p> <p>Todos los días: Activación Física</p>	<p>ACTIVIDADES PARA FINALIZAR BIEN EL DÍA</p> <p>-Círculos de reflexión acerca de las acciones emitidas durante las sesiones de aprendizaje de forma individual y colectiva</p> <p>-Calendario escolar que refiera a las actividades que se han realizado en el día con la finalidad de tener una secuencia al cuestionar los siguientes días.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Botes de basura destinados a separar la basura inorgánica -Basura inorgánica -Materiales para realizar los carteles informativos: plumones, cartulinas, imágenes, etc. -Material para realizar el tríptico informativo: hojas de color, imágenes, etc. -Hoja de evaluación 2: Taller de reutilizar -Cuento de reducir -Video interactivo de reducir -Cuento de acciones que contribuyen al mejoramiento del medio ambiente -Productos para la clasificación -Productos inorgánicos para reducir la contaminación -Hoja de evaluación 3 		
--	---	--	--

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1: TALLER DE RECICLAJE

SEMANA 29 DE FEBRERO AL 4 DE MARZO

Objetivo específico: Por medio de una problemática latente en la comunidad se les dará a conocer la finalidad que tienen el reciclaje como alternativa para mejorar el medio ambiente. De forma que comprendan el proceso que este requiere y la labor que se tiene que hacer desde casa y en la escuela para contribuir a mejorar el medio ambiente.

INICIO	DESARROLLO	CIERRE
<p>Lunes 29 de febrero: Se inicia el proyecto de ecología con el empleo de las tres “r” como alternativa de solución ante las problemáticas ambientales que presenta la Colonia Chamizal. Por ello, se da a conocer una historia por medio de imágenes digitales y con fotografías reales de los alrededores del jardín</p>	<p>Martes 1 de marzo: Se inician las clases con el repaso de las tres “R” en función a la tarea que cada uno de los alumnos trae consigo, por lo que se dará un espacio donde expondrán las ideas que tienen acerca de las tres “R” y la importancia que tiene en su vida cotidiana. Al finalizar se dará paso al Taller de Reciclaje, como primer tema central de la semana (perteneciente al tema de las tres “R”). Se explicará la idea central del reciclaje y la importancia que este tiene para mejorar el medio ambiente por medio de una actividad práctica, en un primer momento los alumnos y las alumnas presenciarán un video acerca de las acciones que</p>	<p>Viernes 4 de marzo: Como cierre del Taller de reciclaje, los alumnos y las alumnas realizarán carteles por equipos cooperativos de la información que han analizado durante la primera semana del proyecto de ecología. De forma que se comunicarán los siguientes puntos: - Qué es reciclar</p>

<p>“Miguel Alemán”. Al finalizar se realizará un cuestionamiento acerca de lo que observaron encaminado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detectar las problemáticas ambientales. - Conocer el concepto que tienen de contaminación y algunos tipos de ella. - Conocer las alternativas de solución que los alumnos y las alumnas tienen para resolver dicha situación que observan y que presencian todos los días. <p>Una vez que se tengan las ideas, estas se escribirán por cada uno de ellos en una hoja de color para elaborar un friso de las propuestas a realizar.</p> <p>Con las participaciones escritas de los alumnos y las alumnas se encaminarán las ideas hacia el manejo de las tres “r” como alternativa de solución, por lo que los alumnos estarán inmersos en una exposición magistral donde se expondrán los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué son las tres “R” -Cuál es la importancia de aplicar estas en la vida. - Cómo ayudan a 	<p>llevan a cabo en el proceso de reciclaje, se pedirán algunas participaciones donde se observen los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si es que llevan a cabo este proceso en casa. - Si es que se lleva a cabo este proceso en la escuela. - La importancia que este proceso tiene para mejorar el medio ambiente. <p>En un segundo momento, se les presentará a los alumnos dos botes para separar la basura orgánica e inorgánica, en bolsas negras estarán una serie de productos destinados a su clasificación por medio de los alumnos y las alumnas. De esta forma los alumnos estarán en equipos de colaboración donde por medio de decisiones grupales y cooperativas determinarán en que bote de basura estará el producto que han sacado de las bolsas negras. Las decisiones que los alumnos y las alumnas tomen serán orientadas por la docente hacia la comprensión y reconocimiento de este tipo de estrategia a ejercer para contribuir a mejorar el medio ambiente.</p> <p>En un tercer momento, los alumnos y alumnas observarán un video acerca del proceso del reciclaje, y cómo éste mejora significativamente el medio ambiente, al finalizar y estando en equipos de cooperación, se les repartirá un rompecabezas que tendrá que armar de acuerdo al proceso que han observado en el video. Al finalizar, cada uno de los equipos expondrá los resultados de su rompecabezas para orientar las respuestas.</p> <p>Cómo evidencia de aprendizaje, los alumnos y alumnas dibujarán en el cuadernillo de actividades la importancia de separar la basura en orgánica e inorgánica.</p> <p>SE DEJARÁ DE TAREA QUE LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS REALICEN UNA INVESTIGACIÓN ACERCA DEL PROCESO DE SEPARAR LA BASURA Y EL TEMA QUE SE ESTA ANALIZANDO: RECICLAJE, DE FORMA QUE REALIZARÁ UNA ENTREVISTA A CUALQUIER PERSONA QUE ESTE EN CASA DE ACUERDO AL TEMA (EL FORMATO SE LES PROPORCIONARÁ PREVIAMENTE)</p> <p>SE LES PEDIRÁ COMO COMPLEMENTO DE LAS ACTIVIDADES Y CÓMO UN</p>	<p>y las tres “R”</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuál es el proceso de reciclaje - Qué es la basura orgánica (exponiendo algunos ejemplos de reciclar con ello) - Qué es la basura inorgánica (exponiendo algunos ejemplos de reciclar con estos productos) <p>Los carteles serán expuestos en la escuela para que todos los alumnos y las alumnas de la institución observen lo que se ha trabajado en el Taller y sobre todo para hacer la consciencia social acerca de sugerir alternativas que mejoren el medio ambiente.</p> <p>Al finalizar los alumnos y las alumnas responderán la primera hoja de evaluación en función a los aspectos más relevantes del tema semanal que se ha tratado con la finalidad de tener el registro de la evaluación formativa de los alumnos.</p>
---	---	--

<p>reducir la contaminación y a dar solución a las problemáticas ambientales.</p> <p>La exposición contará con preguntas insertadas y detonadoras dentro de la misma, de forma que los alumnos y las alumnas expondrán con apoyo de los gráficos y algunos videos que presentaron la idea básica de las tres “R”.</p> <p>Como evidencia de aprendizaje, los alumnos y las alumnas realizarán un tríptico informativo del tema de las tres “R” y este se dará a conocer a sus padres o miembros de su familia. En la parte de atrás del tríptico se encontrará un cuadro de observaciones donde las personas que observaron el tríptico expondrán ciertas ideas que les surgen al tener la información sobre las tres “R”.</p> <p>SE DEJARÁ DE TAREA A LOS ALUMNOS QUE PREGUNTEN A PERSONAS QUE VIVEN CON ELLOS, QUÉ SON LAS TRES “R” Y COLOCARÁN LAS RESPUESTAS EN EL CUADERNILLO DE ACTIVIDADES.</p>	<p>HÁBITO A DESARROLLAR QUE COMIENCEN A SEPARAR LA BASURA DE SUS CASAS, EN ORGANICA E INORGÁNICA PARA CREAR CONSCIENCIA DESDE CASA.</p> <p>*Se les pedirá a los alumnos y alumnas traer una botella de PET usada y limpia (a la tapa de PET se les pedirá que previamente realicen los padres de familia un corte en cruz no mayor a 3cm) y un rollo de cartón de papel de baño o de cocina.</p> <p>Miércoles 2 de marzo:</p> <p>Los alumnos y las alumnas comenzarán la clase exponiendo las respuestas que emitieron las personas entrevistadas por ellos mismo, de forma que las ideas se colocarán en el pizarrón donde cada una de las respuestas será analizada por el grupo y la docente titular para concebir el conocimiento que tienen acerca del tema de reciclaje. Las ideas que surjan serán direccionadas acerca del proceso de reciclaje, pero el que se puede realizar desde casa o la escuela.</p> <p>De esta forma se les presentará a los alumnos una serie de imágenes referidas al proceso de reciclaje con diversos materiales tras separar la basura en casa. Al finalizar se realizarán cuestionamientos acerca de lo que pudieran realizar con los materiales que han traído a la escuela (la botella de PET y la caja de cartón), al mismo tiempo se expondrán algunas problemáticas de materiales que no traen a la escuela como lápices, sacapuntas y gomas. De esta forma las ideas que expongan los alumnos estarán referidas a dar una solución ante estas situaciones que se suscitan todos los días en el salón de clases. Por lo que realizarán un porta sacapuntas y un adorno con el rollo de cartón para la primavera. Al finalizar cada uno de los productos que han reciclado los alumnos explicarán el proceso que llevaron a cabo para la elaboración del mismo por medio de un rompecabezas que tendrán por equipos de cooperación.</p> <p>Y como evidencia de aprendizaje realizarán en su cuadernillo de actividades un gráfico donde se observe las ventajas que tuvo el realizar el porta sacapuntas y el adorno con el rollo de cartón.</p> <p>SE DEJARÁ DE TAREA A LOS ALUMNOS QUE TRAIGAN UNA BOTELLA DE PET Y</p>	
--	---	--

	<p>UN PALO DE MADERA.</p> <p>Jueves 3 de marzo: Debido a la temática que se ha analizado en la semana, los alumnos y alumnas jugarán a una serie de actividades para activar la memoria y puntualizar en aspectos importantes del proceso de reciclaje y de las tres “R”, por lo que se diseñan las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego del rompecabezas del proceso de reciclaje: por equipos colaborativos los alumnos realizarán el rompecabezas del proceso del reciclaje, al finalizar cada equipo cooperativo explicará un proceso que sea asignado por la docente titular - Juego de Clasificación de basura orgánica e inorgánica: por equipos cooperativos se les ofrecerá una caja llena de productos que se “tienen que tirar a la basura” por lo que cada equipo cooperativo deberá de realizar la clasificación en los botes establecidos en el salón de clases. Al finalizar, se hará un cuestionamiento acerca de cada tipo de basura y las finalidades que estas tienen de reciclarse. - Creación de un juguete con material reciclado: continuando con la temática del reciclaje los alumnos y las alumnas traerán su material para realizar el último producto del reciclado: un juguete. Se realizarán cuestionamientos acerca de lo que creen que van a realizar con su material, con las ideas que surjan se encaminarán sus resultados hacia la idea de crear un caballito de madera. Se les explicará el procedimiento a realizar para la creación del juguete y al finalizar se dará un tiempo a jueguen de forma libre en el patio con sus juguetes reciclados. 	
<p>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2: TALLER DE REUTILIZAR SEMANA 7 AL 11 DE MARZO</p>		
<p>Objetivo específico: De acuerdo a la problemática que se presente al inicio de este proyecto, los alumnos y las alumnas generarán alternativas de solución que impliquen la reutilización de ciertos materiales inorgánicos que se puedan emplear en diferentes contextos sociales como su casa y la escuela. De tal forma que los alumnos comprenderán por medio de prácticas sociales el término de reutilizar, como medio para mejorar el medio ambiente.</p>		
INICIO	DESARROLLO	CIERRE
<p>Lunes 7 de marzo: Se inician las actividades de esta semana con el repaso de</p>	<p>Martes 8 de marzo: Se realizarán actividades prácticas para que el término de reutilizar quede claro para los niños y las niñas, por lo que se darán una serie de</p>	<p>Viernes 11 de marzo: Como cierre de las actividades encaminadas a este</p>

<p>las tres “R” y la importancia que estas tienen como medio para mejorar las situaciones ambientales que se presentan en la Colonia Chamizal. Al finalizar, se colocará un friso donde se observe el gráfico de las tres “R” y por medio de cuestionamientos se les preguntará acerca de lo que hemos visto en la semana pasada (reciclaje) con la finalidad de activar el conocimiento previo y dar paso al proceso de reutilizar que aparece dentro del gráfico que se exhibirá.</p> <p>Así mismo los alumnos y las alumnas escucharán la exposición magistral diseñada con diapositivas en donde observen por medio de gráficos llamativos la idea de reutilizar y la importancia que esta tiene en la vida cotidiana.</p> <p>Al finalizar las actividades se les pedirá a los alumnos y las alumnas que como evidencia de aprendizaje escriban en su cuadernillo de actividades la importancia del proceso de reutilizar por medio de gráficos donde expresen sus ideas, al término de ello cada uno de los alumnos exhibirá las situaciones</p>	<p>actividades que pondrán en juego sus saberes previos acerca de esta actividad para mejorar el medio ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuento de Valeria, se les contará un cuento referido al tema de acuerdo a ciertos productos inorgánicos que pueden o no tener reuso, dependiendo el material de que estén hechos, por lo que Valeria será un títere que les pedirá ayuda a los alumnos para determinar que materiales inorgánicos pueden o no ser reutilizados en casa o en la escuela. Los alumnos estarán en equipos de cooperación y se le dará a cada uno de ellos una serie de objetos inorgánicos, cada uno de los equipos determinará si pueden o no ser reutilizados en estos ámbitos donde se desarrollan - Creación de alternativas de solución para el reuso de materiales inorgánicos, como complemento a ello, se le dará a cada uno de los alumnos y alumnas una hoja de color donde expresarán por medio de gráficos el reuso que le pueden dar a cierto material inorgánico, este se determinará al azar y será dado por la docente a cada uno de los alumnos y las alumnas. - Clasificación de materiales inorgánicos, una vez que han llevado a la práctica la clasificación de materiales inorgánicos y orgánicos en el Taller de reciclaje, se les dará a conocer una nueva clasificación de materiales inorgánicos para determinar el reuso que tiene cada uno de los productos que están dentro de lo inorgánico. Por lo que los alumnos estarán en equipos de cooperación y se les dará en bolsas negras los productos revueltos y cada uno de los alumnos y las alumnas pasarán a colocarlos en los botes que correspondan. Al finalizar, se explicará la razón por lo que se tienen que separar estos productos de acuerdo al término de reutilizar <p>SE LES DEJARÁ DE TAREA QUE REALICEN AHORA ESTA NUEVA CLASIFICACIÓN DE PRODUCTOS EN CASA, EXPONIENTE LOS RESULTADOS DE ELLO EN EL CUADERNILLO DE ACTIVIDADES.</p> <p>SE LES PEDIRÁ QUE TRAIGAN A LA</p>	<p>Taller se realizará un tríptico informativo donde se exhibirán las ideas principales del empleo de la reutilización para contribuir a mejorar el medio ambiente. En la parte de atrás existirá un apartado de observaciones donde los padres de familia al escuchar la información que han obtenido por los alumnos colocarán algunas ideas acerca del empleo de esta medida para mejorar el medio ambiente.</p> <p>Los alumnos y las alumnas resolverán la segunda hoja de evaluación destinada al proyecto de ecología con la finalidad de tener evidencia formativa de las acciones que se realizaron en la semana de la reutilización.</p>
---	---	---

<p>que han tomado en cuenta para adjudicarle al proceso de reutilizar, de forma que se direccionarán sus ideas para crear un concepto general.</p>	<p>ESCUELA PRODUCTOS QUE CONSIDERAN DE REUSO COMO ROPA QUE NO UTILICEN, ZAPATOS VIEJOS, ETC.</p> <p>Miércoles 9 de marzo:</p> <p>Para dar seguimiento al tema de reutilizar, los alumnos y las alumnas mostrarán los materiales que han traído a la escuela y se les realizará el cuestionamiento acerca de porqué consideran que esos materiales pueden ser reutilizados. Con las ideas que los alumnos y las alumnas emitan se direccionarán sus respuestas hacia la finalidad misma de la reutilización y cómo este tipo de medidas pueden mejorar el medio ambiente. Al finalizar los alumnos, colocarán en su cuadernillo de actividades lo expuesto con los materiales que han traído consigo.</p> <p>De acuerdo a la modalidad que se maneja, realizarán productos donde se observe la reutilización de materiales inorgánicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -De acuerdo a los productos que trajeron, los alumnos y las alumnas realizarán un títere con estos productos como parte de dar reuso a estos materiales, para ello utilizarán una botella de PET y un pedazo de tela de alguna camisa o pantalón que ya no sea utilizado. -Se les pedirá que las hojas que aún estén completas que traigan las pongan en una caja donde pueden ser reusadas para colorear en espacios libres durante las sesiones de aprendizaje -Se realizarán trapos para cada equipo de cooperación con materiales que han traído y que ya perdieron la utilidad inicial del mismo, con la finalidad de tener mejor ordenado y limpio el salón de clases. <p>Al finalizar, cada uno de los equipos cooperativos explicará la importancia que tiene la reutilización de materiales de acuerdo a los productos realizados, y cuál es ahora la utilidad que estos tienen dentro del contexto escolar.</p> <p>SE LES PEDIRÁ DE TAREA QUE, CON AYUDA DE SUS PADRES O MIEMBROS DE SU FAMILIA, REALICEN UN LISTADO DE REUTILIZACIÓN DE MATERIALES QUE YA HAN PERDIDO LA UTILIDAD INICIAL, CON LA FINALIDAD DE EVITAR QUE SEAN TIRADOS A LA BASURA Y QUE OCASIONEN MAYOR CONTAMINACIÓN</p>	
--	---	--

	<p>Jueves 10 de marzo: De acuerdo con las actividades y los productos que fueron realizados por los alumnos en la escuela, realizarán carteles informativos acerca de la reutilización de materiales inorgánicos, por lo que se darán por equipos cooperativos los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que es reutilizar - Cuáles son los materiales inorgánicos - Ventajas de reutilizar los materiales inorgánicos - Finalidad de reutilizar y la importancia para contribuir a mejorar el medio ambiente <p>Al finalizar sus carteles informativos serán anunciados por la comunidad escolar y se pegarán en los alrededores de la escuela para que la información sea conocida por todos los alumnos y las alumnas del jardín de niños “Miguel Alemán”</p>	
<p>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 3: TALLER DE REDUCIR SEMANA 14 AL 18 DE MARZO</p>		
<p>Objetivo específico: Tras la problemática inicial que se persiguen el proyecto de ecología, los alumnos y las alumnas generan nuevas alternativas de solución por medio del proceso de reducir. De tal forma que llevarán a cabo acciones en conjunto con la comunidad donde se observe la reducción de ciertos productos que generan mayor contaminación en el medio ambiente.</p>		
INICIO	DESARROLLO	CIERRE
<p>Lunes 14 de marzo: Se inicia la tercera semana del proyecto de ecología con la temática de reducir, se presenta a los alumnos y las alumnas un cuento en donde se expone la idea central de optar estas medidas para reducir la contaminación del medio ambiente. Al finalizar se realizarán cuestionamientos detonadores que dejen entrever los puntos centrales del tema que se va a analizar durante la semana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que es reducir - Explicación de las tres “R” con este último término - Dar ejemplos de 	<p>Martes 15 de marzo: Con la información que trajeron de casa los alumnos y las alumnas realizarán la clasificación de estos productos divididos en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aseo personal - Cuidado del hogar (limpieza o lavado de ropa) - Alimentación <p>Realizarán esta clasificación en el cuadernillo de actividades, como inicio del desarrollo del taller, cada alumno reconocerá los productos que utiliza diariamente y delimitará cuáles de ellos pueden contaminar más y porqué. Al finalizar los alumnos y las alumnas observarán un video destinado a explicar la idea de reducir en acciones o en productos que pueden contaminar el medio ambiente. Se complementará la actividad con un cuento donde observen las acciones que realizan ciertos miembros de una familia y delimitarán quién de ellos contribuye a mejorar el medio ambiente y quienes no, explicando con ideas argumentadas y precisas de ello. Propondrán algunas ideas acerca de lo que pueden hacer en casa y en la escuela para contribuir al cumplimiento de esta alternativa de solución.</p>	<p>Viernes 18 de marzo: Se realizará la tercera evaluación del proyecto de ecología que tendrá como finalidad dar evidencia del contenido y del proceso que han tenido los alumnos a lo largo de las actividades que se diseñaron en el mismo, de forma que la evaluación estará dirigida hacia los conceptos más importantes que han analizado a lo largo de las tres semanas. La evaluación a su vez contará con actividades prácticas donde pondrán en juego la competencia de formular soluciones por medio de las 3R ante las problemáticas que se presentan en el</p>

<p>alguna idea de reducir que han observado en sus hogares o en la escuela.</p> <p>Los alumnos y las alumnas jugarán adivina quién contamina más, por lo que estarán en equipos cooperativos para ello. Cada uno de los equipos tendrá un tablero que expresará ciertos gráficos que tengan relación con productos que contaminan o no el medio ambiente. De esta forma se darán explicaciones acerca de lo que tendrán que buscar en el tablero. Al finalizar se dará la explicación acerca de los productos que se utilizan cotidianamente y cómo estos afectan el medio ambiente.</p> <p>Con estas particularidades de explicación los alumnos responderán una serie de preguntas detonadoras donde por medio de sus participaciones, explicarán la incidencia de la reducción a productos que contaminan el medio ambiente.</p> <p>SE DEJARÁ DE TAREA QUE BUSQUEN EN SUS CASA PRODUCTOS QUE UTILIZAN DIARIAMENTE EN LA COMIDA, EN EL ASEO PERSONAL,</p>	<p>DE ACUERDO A LA CLASIFICACIÓN QUE SE REALIZARÁ INVESTIGARÁN DE QUÉ FORMA ESTOS PRODUCTOS AFECTAN AL MEDIO AMBIENTE.</p> <p>Miércoles 16 de marzo</p> <p>Se dará un espacio para que los alumnos y las alumnas puedan expresar las investigaciones que realizaron acerca de los productos y la contaminación que emiten al medio ambiente. Derivado de ello, se generarán propuestas para reducir el consumo de ellos con algunos productos que no ocasionen mayor daño al medio ambiente. Las respuestas que se emitan se escribirán en una hoja de color como alternativas de solución para el Taller de reducir. Como seguimiento de la modalidad, se les proporcionará a los alumnos una bolsa negra que contendrá artículos ocultos que conocen de forma que por equipos de cooperación determinarán la incidencia de contaminación que ejercen.</p> <p>Una vez que finalicen y compartan la información de los resultados, realizarán alguna manualidad que determine la reducción de la contaminación por equipos de cooperación, determinando los siguientes productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para reducir la basura inorgánica: papel - Para reducir la basura inorgánica: cartón - Para reducir la basura inorgánica: aluminio o metales - Para reducir la basura inorgánica: ropa o desechos de uso diario <p>De tal forma que cada uno de los equipos de cooperación realizará la manualidad bajo las propuestas que desarrollen en equipo, una vez que tengan la idea crearán los pasos para realizar la manualidad, de forma que los pasos que determinen serán guiados por la docente. Al finalizar la manualidad, se les preguntará de qué forma reducen la basura inorgánica que les toca para favorecer la comprensión del tema.</p> <p>Jueves 17 de marzo:</p> <p>Con los productos que se originen de la actividad pasada, se les pedirá que coloquen las ideas acerca de la reducción que generan con el producto en un pedazo de cartulina, cada uno de los integrantes del equipo cooperativo pondrá alguna de las ideas. Al finalizar, se ambientará el salón como una “sala de</p>	<p>contexto donde se desarrollan.</p>
--	---	---------------------------------------

PARA LAVAR, ETC.	exposiciones del Taller de reducir” de forma que cada uno de los equipos deberá de exponer las ideas que han determinado de su producto ante los espectadores que es el grupo en general, al finalizar se dará agradecimientos por la exposición que han realizado cada uno de los equipos y de forma grupal realizarán un mapa mental donde exprese la idea central de reducir ciertos productos que contaminan el medio ambiente. SE DEJARÁ DE TAREA QUE HAGAN UN REPASO GENERAL ACERCA DE LAS TRES R Y LA IMPLICACIÓN QUE TIENEN EN EL MEJORAMIENTO DEL MEDIO AMBIENTE.	
CONTENIDOS CONCEPTUALES -Contaminación -Tipos de contaminación - Las tres “R” -Reciclar -Reducir -Reutilizar	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES -Reconocimiento de problemáticas ambientales -Reconocimiento de ser parte de un colectivo social -Formulación de alternativas de solución ante la problemática -Expresión de ideas individuales y colectivas -Asertividad en actividades cooperativas	CONTENIDOS ACTITUDINALES -Acciones cooperativas -Acciones de apoyo mutuo -Acciones de asertividad -Acciones de colaboración -Reconocimiento de cualidades individuales

SUSTENTO TEÓRICO

El trabajar en equipos de colaboración ofrece a los alumnos una serie de acciones que van teniendo incidencia en la forma en cómo actúan en diversos contextos sociales en consecuencia la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (Slavin, 1992). En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás; como señalan Mussen y Eisenberg (1977), la fuerte sensación de confianza y seguridad que derivan de un apego que se desarrolla dentro de las relaciones interpersonales promueve que los niños se preocupen menos por satisfacer sus propios deseos y sean más sensibles a los sentimientos y necesidades de los demás.

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

CONTENIDO CONCEPTUAL Y PROCEDIMENTAL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: PROYECTO DE ECOLOGÍA

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

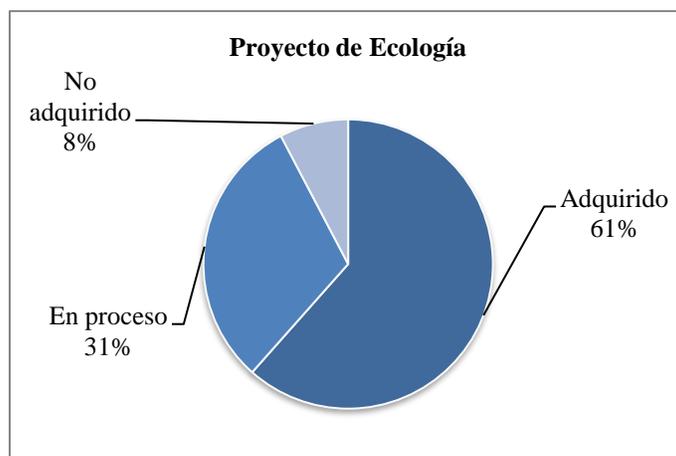
INDICADOR	ADQUIRIDO	EN PROCESO	NO ADQUIRIDO
Identifica las circunstancias ambientales que afectan la vida en la escuela y en su comunidad y conversa sobre algunos problemas ambientales de la comunidad y sus repercusiones en la salud	El alumno y la alumna logran formular explicaciones acerca de la problemática social que se presenta en el contexto donde se desarrollan los niños, de forma que reconocen la importancia que tiene el medio ambiente para su desarrollo integral	El alumno o alumna logra explicar ciertas situaciones que percibe del entorno donde se desarrolla por lo que comprende la problemática que se suscita en su contexto. Sin embargo, el reconocer la importancia del medio ambiente y sentirse perteneciente de ello le es complicado dado que requiere de apoyo constante de la docente para comprender ello.	El alumno o la alumna no tiene la intención de realizar las actividades que se proponen dado que las acciones que emiten lo aislan del grupo ocasionando su falta de aceptación y empatía con los demás para desarrollar los contenidos que se desarrollan en el proyecto.
Busca soluciones a problemas ambientales de su escuela y su comunidad	El alumno o alumna propone algunas alternativas de solución que se derivan de los conceptos de las 3R: reciclar, reutilizar y reducir. De forma que las acciones que son aprendidas dentro del entorno escolar tienen incidencia en contextos alternos a la misma.	El alumno o alumna sugiere algunas alternativas de solución que se desencadenan del conocimiento de cada una de las 3R, sin embargo las acciones que ejerce en situaciones de juego libre o al estar en otros contextos no son acordes con las sugerencias que manifiesta, por lo que existe un poco de comprensión a la	El alumno o alumna tiene dificultades para desenvolverse con los demás lo que le ocasiona que tenga ciertas ausencias en la clase que no le permiten generar alternativas de solución derivadas de las actividades de las 3R.

		importancia que tiene el medio ambiente.	
Propone y participa en acciones para cuidar y mejorar los espacios disponibles para la recreación y la convivencia	El alumno o alumna conoce por medio de investigaciones que ha realizado en casa, comprende los términos que son enseñados y escucha las opiniones de sus compañeros para establecer el punto de vista individual y hacerlo colectivo para el contribuir a mejorar el medio ambiente donde se desarrolla	El alumno o alumna tiene las tareas de investigaciones y las actividades que realiza le permiten expresar sus ideas ante los demás, sin embargo la actitud que tiene al ser escuchado y al escuchar no le permiten que establezca un conocimiento general de la situación, por lo que no logra comprender el aprendizaje colectivo que se genera en el salón de clases	El alumno o la alumna debido a su apatía que tiene en las relaciones interpersonales y en los equipos de cooperación a los que está inmerso no da paso a las comunicaciones o el diálogo entre ellos, por lo que no alcanza a comprender el aprendizaje colectivo que se suscita en el salón de clases.
Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el entorno natural	De acuerdo a las acciones que fueron emitidas en los tres momentos del proyecto, el alumno o la alumna pueden observar el cambio significativo hacia la contribución para mejorar el medio ambiente.	Las acciones que se han emitido a lo largo del proyecto sólo son alcanzadas por el alumno o la alumna en el periodo que fueron establecidas o que se dieron a conocer, por lo que se le complica observar y explicar los cambios que han tenido con la aplicación de estas alternativas de solución	Desde el inicio del proyecto el alumno o la alumna, no hace alusión en sus actuaciones sociales de las acciones o medidas preventivas para mejorar el medio ambiente por lo que, no puede alcanzar a comprender la resonancia social que tiene el proyecto de ecología

OBSERVACIONES:

Anexo 41: Gráficas de evaluación del Proyecto de ecología

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Se observó un cambio considerable en el porcentaje de alumnos que han adquirido y que están en proceso, la temática que se realizó en este proyecto fue motivación suficiente para poner en práctica acciones pro-sociales dentro de grupos de cooperación de forma que mejoró la forma en relacionarse entre pares para mejorar la convivencia social dentro del salón de clases.

Anexo 42: Lista de Cotejo del Proyecto de ecología

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

LISTAS DE COTEJO

CONTENIDO ACTITUDINAL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: PROYECTO DE ECOLOGÍA

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Participa en juegos respetando las reglas establecidas y normas para la convivencia			
Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeros o compañeras y a otras personas			
Toma iniciativa, decide y expresa razones para hacerlo			
Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él o ella misma propone.			

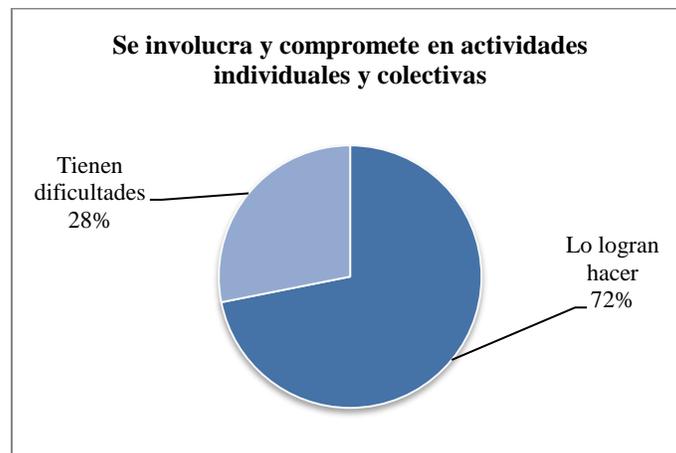
Anexo 43: Gráfica de Valoración Actitudinal del proyecto de ecología (alumnos en adquirido)

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existe un porcentaje considerable dentro del colectivo de alumnos que han adquirido el aprendizaje esperado, ya que lograron de forma espontánea realizar actividades de forma cooperativa empleando acciones pro-sociales en cada una de las sesiones de juego.

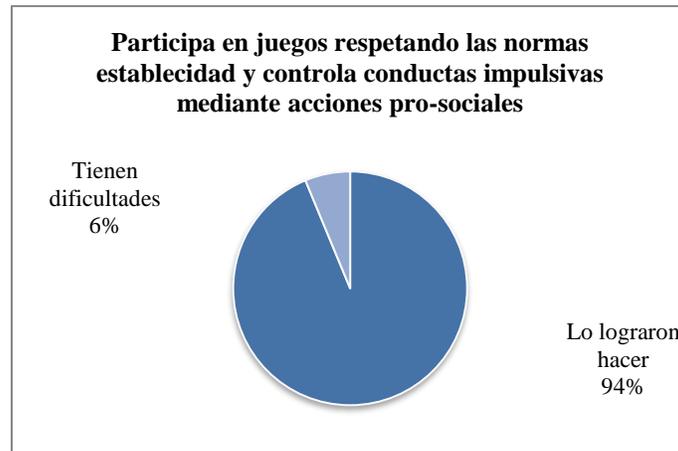
Gráfico 2:



Nota de la Figura: Existe un porcentaje considerable dentro del colectivo de alumnos que han adquirido el aprendizaje esperado que lograron desarrollar acciones en colectivo o de forma individual, traduciéndose en desarrollar la responsabilidad compartida e interdependencia positiva en cada una de las relaciones que crearon en cada uno de los grupos de cooperación.

Anexo 44: Gráfica de Valoración Actitudinal del proyecto de ecología (alumnos en proceso).

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existe un incremento mayor en alumnos que lograron participar en juegos de acuerdo a las normas de convivencia social que fueron estipuladas al inicio de las intervenciones de forma que encaminaron sus acciones hacia la pro-socialidad en las relaciones interpersonales del grupo.

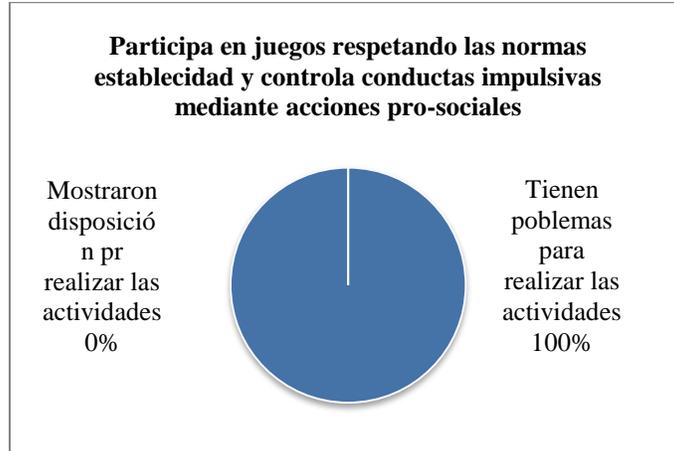
Gráfico 2:



Nota de la Figura: El gráfico presenta que existen porcentajes parecidos en función de participar en actividades colectivas o individuales, y eso se debe a la forma en cómo condicionan sus actuaciones en función a sus necesidades e intereses que emiten o que resaltan en cada una de las sesiones de juego. Esta situación que se percibe en el gráfico es de colocar énfasis ya que aparentemente puede parecer que esta población puede efectuar acciones pro-sociales pero no lo han fomentado de forma altruista.

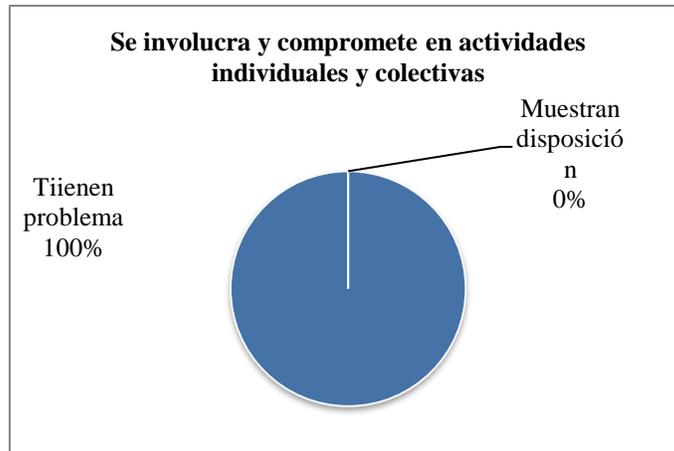
Anexo 45: Gráfica de Valoración Actitudinal del proyecto de ecología (alumnos que no han adquirido)

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existen grandes dificultades ante este porcentaje de población ya que dejan de lado las acciones cooperativas para mejorar las condiciones de su aprendizaje, en consecuencia no se permiten realizar actividades en relación con otros o para mejorar la condición de su contexto cultural y social.

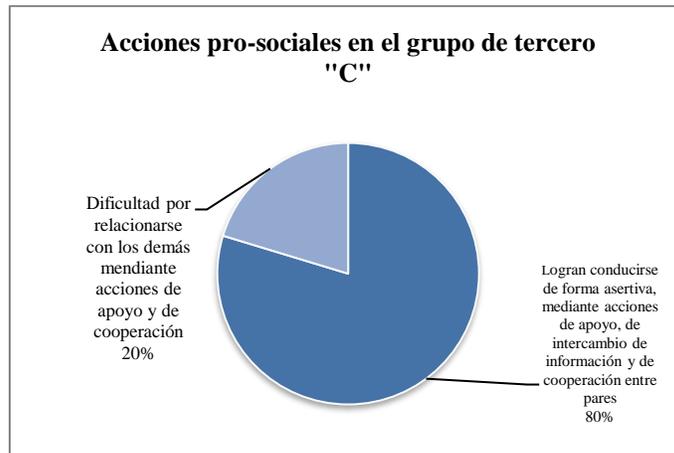
Gráfico 2:



Nota de la Figura: Tal como se observa, existe cierto problema por los alumnos que se encontraron en no adquirido, y el realizar las actividades de forma colectiva le implica realizar un mayor esfuerzo para alcanzar el aprendizaje esperado en cada una de las sesiones de juego, dicha situación se observa que no se permiten desarrollar responsabilidades compartidas con los miembros de su equipo.

Anexo 46: Segunda Valoración de acciones pro-sociales en actividades de cooperación

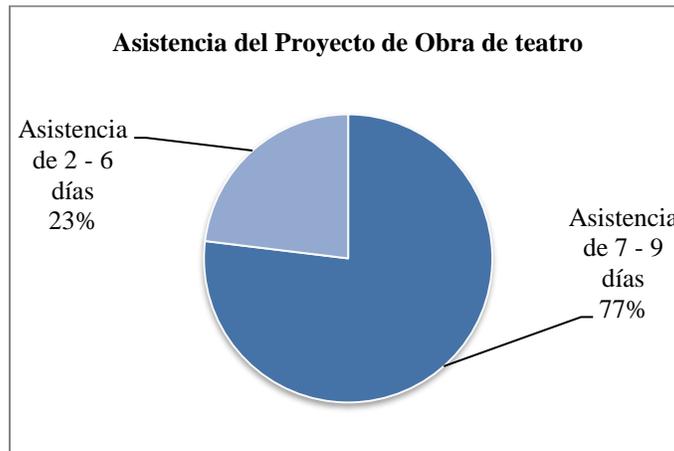
Gráfico 1:



Nota de la Figura: Las actividades y las sesiones de juego empleadas en el segundo proyecto aplicado favorecieron considerablemente en desarrollar acciones pro-sociales en aquellos alumnos y alumnas del proyecto pasado. Transversalmente desarrollaron habilidades sociales pertinentes para mejorar las relaciones interpersonales del grupo de tercero "C".

Anexo 47: Gráfica de asistencia del Proyecto de Obra de teatro.

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Se observa cierto declive en la asistencia presentada durante el proyecto de obra de teatro, de forma que existe un incremento en alumnos que manifiestan una frecuencia considerable, situación que afecta el desarrollo de la seguridad y la confianza del grupo de tercero "C".



CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: OBRA DE TEATRO

MODALIDAD: PROYECTO

OBJETIVO GENERAL: Que el alumno y la alumna promueva mediante juegos simbólicos propios del teatro acciones cooperativas como: afirmación personal y social, relaciones de ayuda, cohesión grupal y desarrollo de conductas altruistas (pro-sociales). Así mismo, promoverá acciones afectivas (el control de emociones impulsivas) y el desarrollo intelectuales (función simbólica y comunicación interpersonal).

NOMBRE DEL PREESCOLAR: Jardín de niños “Miguel Alemán”

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: Alanis Barcenas Angelle

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	ASPECTO: Relaciones Interpersonales	
	COMPETENCIA A FAVORECER: Acepta a sus compañeros y compañeras como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana	
CAMPOS TRANSVERSALES EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA Aspecto: Expresión dramática y apreciación teatral	APRENDIZAJE ESPERADOS:	
	COMPETENCIAS Expresa mediante el lenguaje corporal, gestual y oral situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas	APRENDIZAJE ESPERADOS
		- Participa en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos - Representa una obra sencilla empleando sombras o títeres elaborados con diferentes técnicas - Inventa historias, personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo - Participa en el diseño y la preparación de la

		puesta en escena de obras creadas por el grupo - Realiza diferentes desplazamientos en un escenario, coordinando y ajustando los movimientos que requiere al hacer representaciones sencillas	
PRIORIDAD DE LA RUTA DE MEJORA -Desarrollo Personal y Social -Lenguaje y Comunicación -Pensamiento Matemático Promover la creatividad, interés y actividades retadoras que motiven a los alumnos para mejorar el aprendizaje esperado y logren su desarrollo integral.	MATERIALES -Recursos didácticos para elaborar carteles, antifaces y la escenografía. -Recursos didácticos para explicar lo que es una obra de teatro mediante videos o imágenes alegóricas. - En la mayoría de las actividades se enfatiza en realizar actividades prácticas con el cuerpo	ACTIVIDADES Y PROGRAMAS PERMANENTES Lunes: Honores a la bandera Miércoles y Viernes: Desarrollo Físico y Salud Todos los días: Activación Física	ACTIVIDADES PARA INICIAR BIEN EL DÍA -Saludo inicial del día -Autoevaluación -Coevaluación
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1 SEMANA 5 ABRIL AL 8 DE ABRIL			
INICIO	DESARROLLO	CIERRE	
Martes 5 de abril de 2016 Se diseñan actividades previas que dan apertura al tema considerando los puntos importantes tales como el desarrollo de habilidades perceptivas mediante la comunicación corporal: -La bolsa mágica: Todos los niños y niñas estarán sentados en círculo y en el centro se colocará una bolsa vacía o con objetos representando una bolsa mágica, cada uno de los niños y niñas sacará algún objeto tangible o imaginativo y realizará la acción relacionada con el mismo, el resto de los demás compañeros deberán adivinar de que objeto se trata. - Qué pasaría sí...: Los niños y las niñas se colocarán en equipos de 4-5 participantes, se les presentará una o dos situaciones hipotéticas y se les solicitará que enuncien las	Miércoles 6 de abril de 2016 -Se les presentará a los niños y las niñas videos referidos a la expresión corporal por lo que en cada situación que se presente deberán de adivinar las acciones que realizan los actores dentro de los ejemplos colocados. -Se direccionarán sus participaciones con el tema de obra de teatro definiendo por ellos mismos, que es una obra de teatro y cuáles son los elementos a considerar en la obra de teatro (para ello se presentará un video alegórico al tema pero sólo será gestual y corporal) -Como complemento a ello, se jugará al amigo mudo, algún niño o niña será seleccionado al azar para representar al amigo mudo, este rol significa que deberán de representar alguna situación u objeto que	Viernes 8 de abril de 2016 Actividades de cierre en función a las habilidades que han desarrollado durante la semana: -Ritmos musicales: los alumnos y las alumnas estarán en equipos de cooperación y cada uno de ellos presenciara una canción musical y deberán de emitir expresiones corporales de lo que escuchan, por lo que coordinarán movimientos de forma individual y de forma colectiva. -Somos objetos: mientras están en equipos de cooperación se les asignará algún objeto en común con la finalidad de que entre todos deberán de representar dicho objeto para que al momento de presenciarlo los demás compañeros puedan comprender el objeto que están representando. - Pesca con las manos: De forma grupal, cada uno de los alumnos y las alumnas tendrá un antifaz y se lo colocarán dentro del salón de clases,	

<p>consecuencias o cambios que se sobrevendrían si se produjeran dichas situaciones. De tal forma que cada equipo pasará a exponer mediante la comunicación corporal y gestual lo que piensan que sucedería y los demás alumnos tendrán que adivinar que pasaría.</p> <p>-Actividad de reflexión: se les cuestionará a los alumnos las experiencias emocionales que se desarrollaron dentro de las dinámicas, se valorará la percepción auditiva y la visual para adivina situaciones que se desarrollaron</p>	<p>la docente direcciona en sus acciones, por lo que mediante la corporeidad deberán de representándolo. Los demás deberán de adivinar de qué se trata.</p> <p>-Actividad de reflexión: se realizarán cuestionamientos detonadores para la expresión acerca de las obras de teatro y la finalidad que estas tienen mediante las actividades prácticas que se desarrollan.</p> <p>Jueves 7 de abril de 2016</p> <p>Se diseñan actividades prácticas que desarrollen habilidades de expresión corporal en cada uno de los alumnos como habilidades básicas para crear teatro, por ello se distribuyen actividades guiadas acerca del tema que se analizará:</p> <p>-El telegrama misterioso: La docente dará ciertas palabras clave para descifrar el mensaje que está oculto en este medio de comunicación, por lo que se dejarán espacios en las oraciones solo con las letras iniciales de cada acción o palabra. Se seleccionarán ciertos alumnos para que expresen las palabras mediante la corporeidad al finalizar anotarán el mensaje secreto.</p> <p>-Se colocarán en equipos de cooperación y cada uno de ellos tendrá la consigna de inventar una historia en la cual cada miembro del equipo deberá de participar de forma creativa y asertiva. Las historias que elijan tendrán algún mensaje para la audiencia por lo que se dará la temática o finalidad de sus historias, al término cada uno de los equipos pasará a interpretar la obra por medio de expresiones corporales y</p>	<p>se pondrá música de fondo placentera a modo que se relajen. Se les pedirá que caminen alrededor llevando los brazos en posición receptiva para formar equipos de diferentes integrantes, al finalizar se quitarán el antifaz y mencionarán como hicieron para estar junto de tal persona.</p> <p>-Como actividad de evaluación formativa se les mostrará una obra de teatro en cual determinarán los elementos vistos durante la semana, al finalizar llenarán una hoja con dibujos alegóricos a la misma colocando el nombre de cada elemento que se presenció</p> <p>-Actividad de reflexión: se realizará una media luna de reflexión determinando la finalidad que tienen las obras de teatro mediante las experiencias que han realizado durante esta primera semana.</p>
--	--	---

	<p>comunicación oral a manera que cada equipo comprenda de que se trata la historia.</p> <p>-Como complemento a ello, se realizarán cuestionamientos referidos a los elementos que se observaron dentro de las representaciones teatrales que presenciaron, por ejemplo: escenografía, vestuario, personajes principales y secundarios. Al finalizar presenciarán una obra de teatro en video para que observen los elementos que faltaron o que fueron similares en cada representación.</p> <p>-Actividad de reflexión: se colocarán en media luna con la finalidad de que todos participen en la actividad, se les cuestionará acerca de las emociones que presenciaron durante las actividades, y lo expondrán por medio de la corporeidad para desarrollar habilidades expresivas y dramáticas necesarias para la obra de teatro.</p>	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2 SEMANA 11 DE ABRIL AL 15 DE ABRIL		
INICIO	DESARROLLO	CIERRE
<p>Lunes 11 de abril de 2016 Se realizará una actividad previas práctica para favorecer el compañerismo y la empatía entre pares tales como: -Abrazados: Se designarán ciertos alumnos o alumnas que serán los perseguidores, de tal forma que tendrán la consigan de encontrar a alguien para que tome su lugar persiguiéndolo, para que no puedan ser atrapados por sus compañeros, los demás alumnos y alumnas deberán de abrazarse como símbolo de seguridad y de confianza entre pares. -Al término de ello, se les mostrará el cuento de Elmer</p>	<p>Miércoles 13 de abril de 2016 -Se realizarán actividades complementarias al diseño de las obras de teatro, por lo que llega el momento de realizar el disfraz que tendrán que utilizar en la representación teatral, cada uno de los alumnos y las alumnas tendrá consigo un antifaz de molde y se les proporcionará materiales didácticos para realizar la cara de animal que representan en la obra de teatro. De tal forma que cada uno de los alumnos y las alumnas coloca diferencia en su diseño pero siendo miembro de una especie en</p>	<p>Viernes 15 de abril de 2016 Se pedirá con previo aviso, la participación de los padres de familia para realizar las siguientes actividades en compañía de los alumnos y alumnas: -Mante cooperativo: existirán dos grupos dentro del grupo conformado por alumnos y alumnas y padres de familia, cada uno de ellos contará con mantas y pelotas en las cuales deberán de crear una red entre ellos para poder pasar la pelota sin que esta se caiga de las mismas, cada vez que está este en el suelo deberán de repetir la actividad. Al finalizar se cuestionará cuales fueron las dificultades que tuvieron para realizar ello, y se orientarán las</p>

<p>mediante recursos tecnológicos con la finalidad de que observen el mensaje que trae consigo y determinen ideas principales y secundarias. Al finalizar cada uno de los niños y niñas realizarán un cartel que tenga como título: Yo soy Elmer porque... y realizarán algún dibujo o pintura con materiales ofrecidos explicando porque son Elmer al definir que son diferentes por las cualidades que observan en sí mismos. Al finalizar, expondrán las situaciones de cada cartel para conocer más a sus compañeros.</p> <p>-Actividad de reflexión: se les preguntará a cada uno de los alumnos y alumnas mediante cuestionamientos detonadores, la idea principal del cuento y la finalidad de establecer la empatía dentro de las relaciones interpersonales. Al observar la incidencia se les cuestionará si quieren realizar dicha obra de teatro de Elmer con ciertas adecuaciones que realicen dentro del grupo.</p> <p>Martes 12 de abril de 2016</p> <p>-De acuerdo a la temática que se presenta en la planeación cada uno de los alumnos y las alumnas será parte de la creación de una obra de teatro que tenga por título Elmer. Al inicio de ello se cuestionarán los elementos que tiene una obra de teatro, de acuerdo a las participaciones se colocarán en el pizarrón y se les dirá que primero deberemos de realizar la escenografía de la misma. Con ayuda del material didáctico ofrecido elaborarán la escenografía determinada.</p> <p>-Al finalizar se determinarán los papeles para la obra de teatro, se les preguntará cuales animales quisieran ser</p>	<p>común de animales. Al finalizar se les pedirá que repasen su papel mediante acciones que ejercen dichos animales dentro del cuento para comenzar a realizar el guión de la obra de teatro.</p> <p>-Una vez que tengan estos recursos teatrales, pasarán a realizar el guión de la obra de teatro. Cada especie de animales determinará la forma en cómo inciden en la obra y los momentos que tienen en cada actuación, por lo que se grabarán las sesiones de juego simbólico con la finalidad de contar con una secuencia dentro del diseño de la obra de teatro. Al finalizar, se mostrará las actuaciones que realizaron para repasarlas durante las siguientes sesiones de aprendizaje.</p> <p>-De forma puntual, se dará apoyo a cada uno de los equipos de cooperación para determinar los momentos de actuación mediante sonidos o canciones que indiquen la entrada de cada uno de los actores.</p> <p>-Actividad de reflexión: se realizará una media luna y por medio del juego de la papa caliente determinarán las situaciones que no ayudaron a desarrollar la obra, por lo que se diseñarán acciones de mejora para continuar repasando las actividades realizadas mediante la obra de teatro.</p> <p>Jueves 14 de abril de 2016</p> <p>-Se realizará una actividad previa de cohesión y de comunicación intragrupal para mejorar las relaciones interpersonales dentro del salón de clases y así fluir de forma asertiva en el ensayo de</p>	<p>participaciones a reconocer la importancia del desarrollo de la empatía en cada uno y la cooperación para mejorar el desarrollo integral.</p> <p>-Al finalizar los padres de familia presenciarán la obra de teatro emitida por los alumnos y las alumnas de manera que al término de la misma se preguntará el mensaje que este tiene, y se explicará que mediante el aprendizaje cooperativo fue posible realizar la obra, realizando reflexiones acerca del acompañamiento que han tenido con sus hijos e hijas para mejorar su desarrollo integral.</p>
--	--	--

<p>preguntado el porqué, estos serán colocados en el pizarrón y en consecuencia se determinará quién será Elmer. Como ayuda a su selección realizarán pruebas acerca de cómo actúa un elefante y de forma grupal determinarán quién tiene las habilidades para ser Elmer. A determinar cada uno de los personajes lo dibujarán en pintura y determinarán el nombre que tendrán, cada grupo de animales tendrán características particulares y para ello se les cuestionará la forma en cómo actúan, colocando la característica en su pintura.</p> <p>-Actividad de reflexión: se realizará un actividad práctica llamada Busca a tu pareja, en la cual deberán de buscar e identificarse con el grupo de animales que han seleccionado. Al finalizar se les pedirá que expliquen por qué decidieron estar en ese grupo, haciendo énfasis en las relaciones interpersonales que cuenta cada equipo de cooperación</p>	<p>la obra de teatro. Dicha actividad se llama las burbujas, para este juego, se determinará el tamaño de las burbujas por medio de las sugerencias que emita la docente, si alguna de ellas se rompe, se pretenderá solucionar ello explicando que es importante no soltarse de sus demás compañeros ya que es fundamental estar juntos en todo momento. Una vez que se familiaricen con dicha situación se determinarán acciones que deberán de realizar siendo burbujas cuidando en cada movimiento individual o colectivo que esta no se rompa.</p> <p>-Al término de ello, los alumnos y las alumnas repasarán la obra de teatro con los elementos completos, de tal forma que se realizarán varias veces para mejorar el desarrollo personal dentro de un escenario y desarrollar habilidades sociales efectivas entre pares para representar el papel y realizar de forma cooperativa la obra de teatro.</p>	
<p>CONTENIDO CONCEPTUAL</p>	<p>CONTENIDO PROCEDIMENTAL</p>	<p>CONTENIDO ACTITUDINAL</p>
<p>-Aprendizaje cooperativo -Obra de teatro -Empatía -Comunicación intragrupal -Tareas de ayuda</p>	<p>-Desarrollo de confianza en sí mismo y en los demás -Apertura a la cooperación, contribución de todos con un mismo fin -Desarrollo de la conciencia moral y social, por medio de actividades prácticas que fomenten la cohesión social y asimilación de normas de convivencia</p>	<p>-Expresiones espontáneas por medio de la dramatización -Descarga de tensiones personales mediante las actividad prácticas</p>

SUSTENTO TEÓRICO

En paralelo con el aprendizaje cooperativo las acciones pro-sociales serán el resultado efectivo de la misma aplicación de dicha metodología dado que, el trabajar en equipos de colaboración ofrece a los alumnos una serie de acciones que van teniendo incidencia en la forma en cómo actúan en diversos contextos sociales en consecuencia la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (Slavin, 1992). En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás; como señalan Mussen y Eisenberg (1977), la fuerte sensación de confianza y seguridad que derivan de un apego que se desarrolla dentro de las relaciones interpersonales promueve que los niños se preocupen menos por satisfacer sus propios deseos y sean más sensibles a los sentimientos y necesidades de los demás.

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

CONTENIDO CONCEPTUAL Y PROCEDIMENTAL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: OBRA DE TEATRO

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

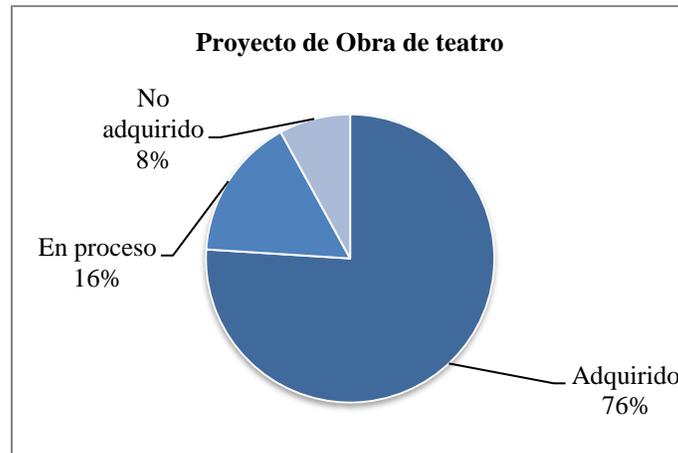
INDICADOR	ADQUIRIDO	EN PROCESO	NO ADQUIRIDO
Participa en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos	Es capaz de ser parte de juego simbólico mediante acciones que improvisa por medio de la creatividad y la imaginación, así mismo logra expresar mediante su cuerpo y el apoyo de recursos didácticos situaciones que desea expresar mediante la dramatización	Tiene dificultades para expresar seguridad y confianza en sus movimientos por lo que al inicio de las improvisaciones en los juegos simbólicos tiene cierta resistencia, el apoyo que tiene por parte de sus compañeros y la docente permite que logre reconocerse como miembro del colectivo al que pertenece	La falta de socialización que tiene con sus pares obstaculiza que sea capaz de realizar actividades dramáticas improvisando mediante el empleo de su cuerpo o con apoyo de materiales didáctico ciertas situaciones que se han solicitado.
Representa una obra sencilla empleando sombras o títeres elaborados con diferentes técnicas	Al ser parte activa del colectivo al que pertenece, tiene gran apertura por realizar la representación de la obra que fue seleccionada de manera grupal, de manera que representa el papel que fue elegido por sí mismo (a) para ejecutar actuaciones acordes a la obra de teatro.	No se siente parte del colectivo para la representación de la obra de teatro, situaciones observadas debido a la disposición y responsabilidad que tiene acerca de su papel dentro de la obra de teatro para hacerla de forma efectiva.	Manifiesta cierta resistencia por relacionarse con los demás situación que provoca que tenga un aislamiento social impidiéndole realizar el papel que fue seleccionado por sí mismo dentro de la obra de teatro.
Inventa historias, personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo	Le motiva el diseñar ciertos sucesos o pasajes de una historia para después ser representada con aquellas actividades que	Tiene cierto problema por ser partícipe en la invención de ciertas historias que determinan las actuaciones sociales durante el juego	La resistencia que demuestra en el desarrollo de las actividades le impiden que ponga en juego su imaginación y

	<p>fueron desarrolladas durante el proyecto, de tal forma que logra comprender la finalidad que tiene ser parte activa dentro de un colectivo y la importancia de trabajar bajo equipos de cooperación</p>	<p>dramático y simbólico. Sin embargo, bajo el apoyo constante de sus compañeros logra emitir ciertas ideas para la creación de dicha historia.</p>	<p>creatividad en la invención de la historia que representará.</p>
<p>Participa en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo</p>	<p>Tiene disposición de elaborar aquellos materiales que como grupo de cooperación necesita para poner en marcha la obra de teatro que han diseñado. Favorece la cohesión grupal mediante acciones asertivas en el diseño de dichos elementos necesarios para la obra de teatro</p>	<p>Le agrada la idea de realizar una obra de teatro sin embargo, no cuenta con la disposición para realizar los recursos que como equipo cooperativo necesitan para poner en escena la obra de teatro.</p>	<p>La apatía provoca que no se involucre de forma responsiva en el diseño de recursos necesarios para poner en escena la obra de teatro.</p>
<p>Realiza diferentes desplazamientos en un escenario, coordinando y ajustando los movimientos que requiere al hacer representaciones sencillas</p>	<p>Las actividades prácticas le permiten desarrollar habilidades sociales, afectivas y psicomotrices necesarias para la ejecución de movimientos dentro de la dramatización. Con el empleo de su cuerpo y el apoyo de ciertos recursos logra expresar la idea o el papel que fue seleccionado</p>	<p>Las actividades prácticas favorecen de cierto modo la confianza y seguridad al expresar sus movimientos durante la obra de teatro, sin embargo tiene problema para ser más extrovertido y expresar las ideas o la personalidad que tiene en el papel de la misma.</p>	<p>La resistencia por realizar las actividades durante el proyecto, no le permiten desarrollar habilidades teatrales necesarias para expresar situaciones que le ocasionan conflicto.</p>

OBSERVACIONES:

Anexo 50: Gráfica de evaluación del Proyecto de Obra de teatro.

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existe un incremento positivo e alumnos que adquieren el aprendizaje, el realizar este tipo de intervenciones basadas en campos formativos que desarrollen la confianza y seguridad en los alumnos y las alumnas favoreció significativamente en alcanzar de forma significativa el aprendizaje esperado

Anexo 51: Evidencia del Proyecto de Obra de teatro

Gráfico 1: Proceso cooperativo de la escenografía



Nota de la Figura: Se observa en los gráficos la disposición de realizar las actividades del proyecto, considerando la responsabilidad compartida en la creación de la escenografía del proyecto de obra de teatro.

Gráfico 2: *Proceso terminado de la escenografía y creación de antifaces*



Nota de la Figura: *Se observa de lado izquierdo el producto terminado de la tarea de ayuda a la que fueron partícipes cada uno de los alumnos, y de lado izquierdo la creación de antifaces.*

Anexo 52: Listas de Cotejo del Proyecto de Obra de teatro

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

LISTAS DE COTEJO

CONTENIDO ACTITUDINAL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: OBRA DE TEATRO

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

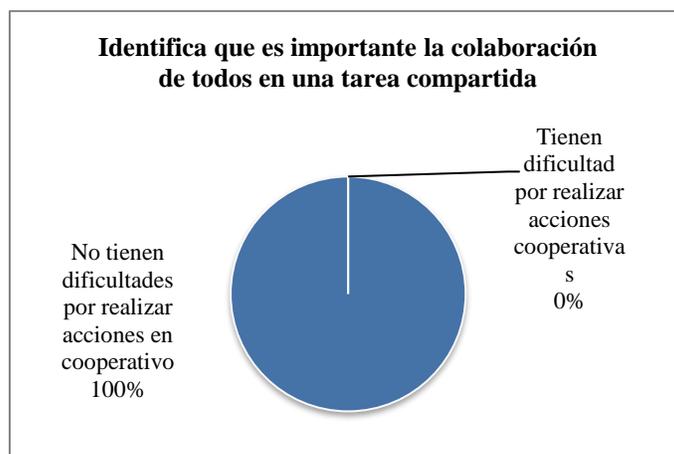
NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Identifica que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y qué es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, tal como realizar una obra de teatro grupal			
Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual y colectivo			
Actúa conforme valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia			

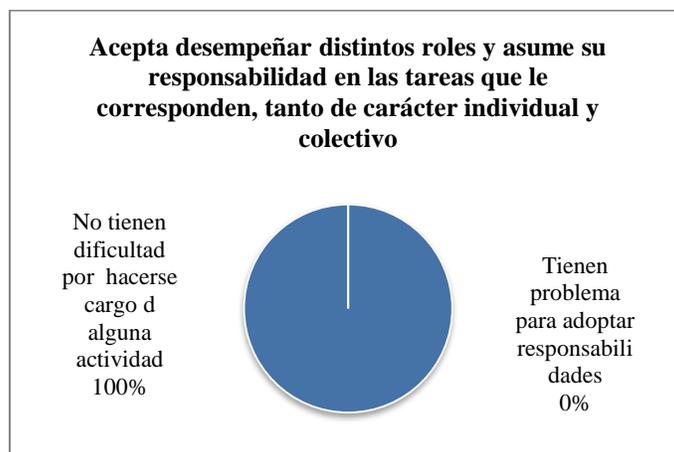
Anexo 53: Gráficas de Lista de Cotejo del Proyecto de Obra de teatro (alumnos en adquirido)

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existe dentro del porcentaje de alumnos que están en adquirido, un 100% de efectividad en función de tareas cooperativas y de acciones pro-sociales ya que las interacciones que se gestaron en los diferentes grupos de cooperación manifestaron en todo momento acciones de cooperación unos con otros, ejerciendo tareas compartidas, responsabilidades compartidas y generó una interdependencia positiva.

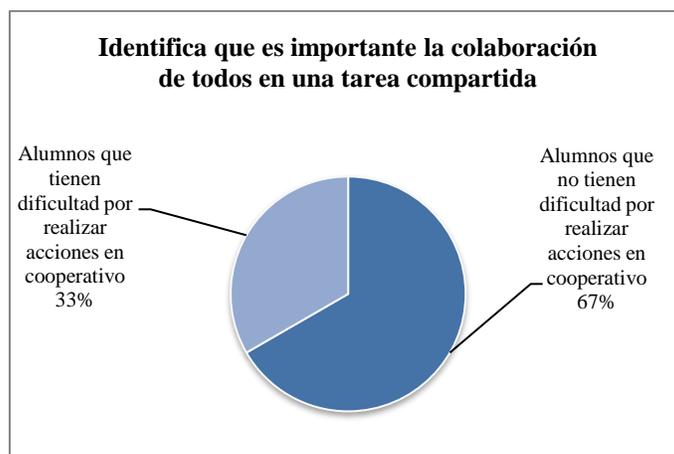
Gráfico 2:



Nota de la Figura: El desempeño individual de cada uno de los alumnos dependió fuertemente de las relaciones interpersonales que se desarrollaron en cada una de las sesiones de juego y tareas de ayuda. Esto fue punto de partida importante para comprender el papel que tienen cada uno de ellos dentro de un colectivo social, y la incidencia de tareas de ayuda en el desarrollo integral de cada uno de los alumnos.

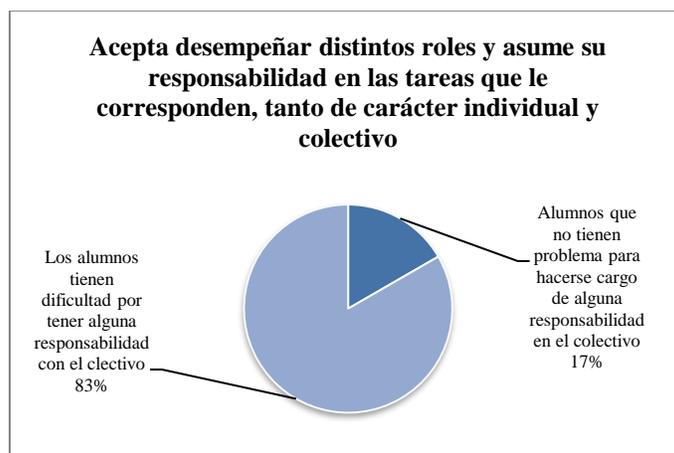
Anexo 54: Gráficas de Lista de Cotejo del Proyecto de Obra de teatro (alumnos en proceso)

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existe dentro del porcentaje de alumnos que están en proceso, mayor inclinación hacia ejecutar acciones de cooperación y pro-sociales para desarrollar relaciones interpersonales mayormente positivas entre pares, esta situación es punto a favor de los alumnos, ya que lograron comprender el papel que desarrollan dentro de una actividad compartida y de apoyo. Una minoría de población que está en proceso tiene dificultad para relacionarse con otros y desarrollar la interdependencia positiva necesaria para ejercer actividades de ayuda.

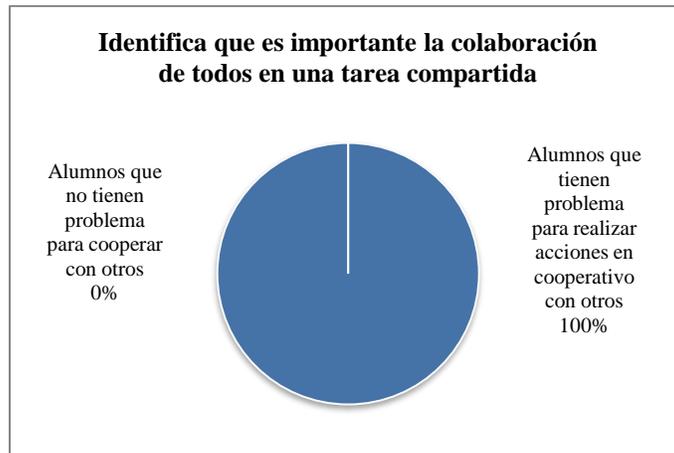
Gráfico 2:



Nota de la Figura: Las relaciones interpersonales que desarrollan este porcentaje de población que se encuentra en proceso, ofrece apoyo y acciones pro-sociales de forma selectiva a sus demás pares, garantizando el cumplimiento de sus intereses y necesidades personales para alcanzar de forma significativa las metas en colectivo, al mismo tiempo delegan obligaciones y responsabilidad a demás compañeros que están dentro del grupo al que pertenece.

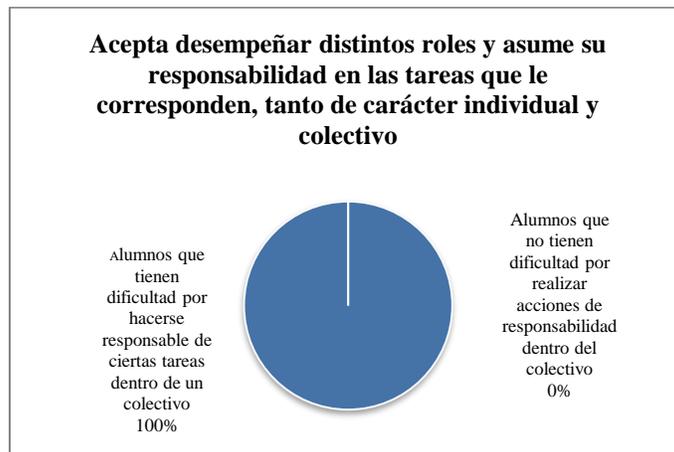
Anexo 55: Gráficas de Lista de Cotejo del Proyecto de Obra de teatro (alumnos en no adquirido)

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Los alumnos que están en esta apartado difícilmente logran desarrollar habilidades sociales para el desarrollo efectivo de relaciones interpersonales con sus pares. Esta situación se debe a que presentan diversa apatía y poca intencionalidad de cooperación y de colaboración con otros, obstaculizando el desarrollo de acciones pro-sociales con los demás.

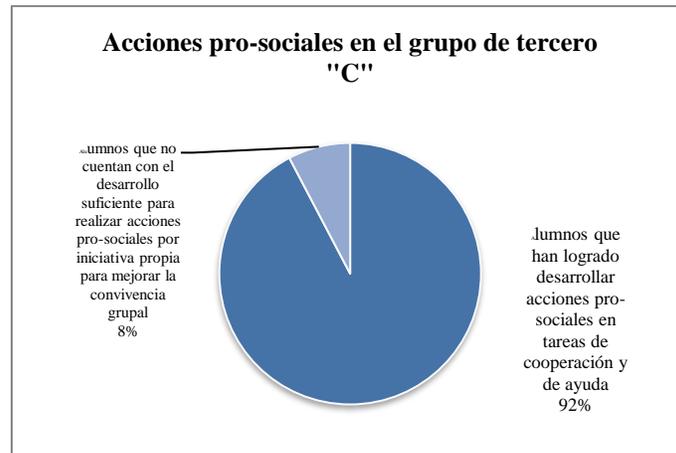
Gráfico 2:



Nota de la Figura: La responsabilidad compartida es una habilidad social que no se permiten desarrollan los alumnos que se encuentran dentro de este rubro de forma que manifestaron diversa apatía para ejecutar acciones de cooperación y tareas de ayuda entre pares.

Anexo 56: Tercera Valoración de acciones pro-sociales

Gráfico 1:



Nota de la Figura: De forma grupal se observa un incremento considerable de las acciones pro-sociales en tareas de ayuda y de cooperación de forma que, es mayor la incidencia de ello en aquellos alumnos que tienen resistencia hacia realizar actividades con estas características.



CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: PRÁCTICAS EMPÁTICAS

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

OBJETIVO: Que el alumno y la alumna ponga en práctica las acciones pro-sociales estando en un colectivo, mediante juegos específicos que impliquen la solución de un problema, intercambiar información, compartir material y el ser empático con otros para mejorar la convivencia social dentro del grupo de tercero “C”.

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	ASPECTO: Relaciones interpersonales		
	COMPETENCIA A FAVORECER: Establece relaciones positivas con otros basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía		
PRIORIDAD DE LA RUTA DE MEJORA -Desarrollo Personal y Social -Lenguaje y Comunicación -Pensamiento Matemático Promover la creatividad, interés y actividades retadoras que motiven a los alumnos para mejorar el aprendizaje	APRENDIZAJE ESPERADOS: - Muestra disposición al interactuar con niños y niñas con distintas características e interés, a realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias. - Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en equidad y el respeto, las pone en práctica. - Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares -Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta.		
	MATERIALES - Sopa de letras por equipo cooperativo - Tableros de fichas y fichas por parejas - Fotografías tipo puzle, papel bond y pegamento por equipo cooperativo - Sobre con figuras geométricas, papel bond y pegamento por equipo cooperativo	ACTIVIDADES Y PROGRAMAS PERMANENTES Lunes: Honores a la bandera. Miércoles y Viernes: Desarrollo Físico y Salud. Todos los días: Activación Física	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FINAL - Test de resolución de problemas interpersonales (Garaigordobil & Berruero, 2007) - Evaluación del altruismo (Leighton, 1992) -Cuestionario de sesión de juegos (Garaigrdobil,

esperado y logren su desarrollo integral			2003)
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1 SEMANA 18 DE ABRIL AL 22 DE ABRIL			
INICIO	DESARROLLO		CIERRE
<p>Lunes 18 de abril Sopa de letras Se dividirá el grupo en dos equipos, cada uno de los cuales tendrá distribuido un juego de tarjetas con todas las letras del alfabeto (cada tarjeta una letra alfabética. Dependiendo del número de participantes del equipo cada participante recibirá una o dos tarjetas). Cada equipo se situará a un lado de la docente que dirige la intervención. Ésta indicará palabras en voz alta, y cada equipo, a la mayor velocidad, debe formar la palabra ordenándose los jugadores que portan las tarjetas con las letras que las componen. Deberán construir la palabra y situarse frente a los compañeros de su equipo. El equipo que antes forme la palabra enunciada ganará cinco puntos. El juego se concluye cuando todos los participantes han salido al menos una vez al centro para construir alguna palabra.</p> <p>Martes 19 de abril Juego de fichas Los alumnos se colocarán en parejas y estas serán seleccionadas bajo el apoyo de la docente de</p>	<p>Miércoles 20 de abril Foto-Puzzle El grupo se dividirá en equipos de seis jugadores. En la primera fase del juego, cada equipo recibirá seis sobres con cuatro piezas en cada sobre, los cuales se distribuirán entre los miembros del equipo. La primera parte del juego consistirá en reconstruir la foto, integrando, uniendo las veinticuatro piezas disponibles por los miembros de cada equipo. La reconstrucción deberá de ser cooperativa, cada miembro del equipo va incluyendo sus piezas en el conjunto de la fotografía que se va estructurando. No podrán tomar las piezas de otro, aunque si pueden ayudarse, por ejemplo, sugiriéndose donde pueden ir adecuadamente ubicadas. En la segunda fase, observarán la fotografía que han configurado uniendo las piezas y, a partir de lo que les sugiere la fotografía, deberán inventar cooperativamente una historia original creativa con principio, desarrollo y fin, que representarán posteriormente. La historia deberá de ser elaborada con la contribución de todos los miembros del equipo. Después de elaborar la historia, cada uno de los equipos pasará al frente a contar dicha historia.</p> <p>Jueves 21 de abril Caja de fantasía Los alumnos y alumnas se colocarán en cuclillas y se tapanán la cabeza con las manos, metiendo la cara entre las piernas. La docente dirá: “Se abre la caja y de ella salen... por ejemplo, toros”. En este momento todos los jugadores se incorporarán e imitarán el animal mencionado. Cuando se dice: “Se cierra la caja”, todos regresarán a la posición inicial. De nuevo se abre la caja y ahora salen “gallos, mariposas, perros, caballos salvajes, canguros, ranas, cerdos, patos...”. También pueden salir de la caja de fantasía objetos o elementos de la naturaleza tales como tijeras o fuertes vientos...</p>		<p>Viernes 22 de abril Figuras Geométricas. Se organizará el grupo en equipos de cinco jugadores, cada uno de ellos recibirá un paquete con piezas, de las cuales distribuirán por jugador. Estas piezas son figuras geométricas de diversas formas (círculos, cuadrados, rectángulos, trapecios, triángulos rectángulos...), tamaños y colores. Además, cada equipo recibirá un trozo amplio de papel de embalar que sirve de base al ensamblaje de las piezas para el diseño de la figura en cooperación. Deberán pensar, en primer lugar, qué composición van a tratar de realizar con las piezas que reciben, de forma consensuada, es decir, con la aprobación de todos, y en segundo lugar, deberán buscar el modo de organizarse para la realización de la figura (tirada por turnos, arbitrariamente...).</p> <p>Posteriormente, iniciarán el proceso en el que cada jugador va aportando sus piezas a la composición grupal. Al final se realizará una exposición en la que todos los jugadores observan los productos de los equipos.</p>

<p>forma que a cada uno se les repartirán una serie de fichas desiguales, es decir, uno de ellos tendrá menos y otro más. La consigna será que deberán de colocar las fichas en el tablero con apoyo de los dos observando cómo es que el que tiene más apoya o no a su compañero. Se repetirá a actividad solo que as fichas cambiarán de dueño.</p>		
<p>CONTENIDO CONCEPTUAL</p>	<p>CONTENIDO PROCEDIMENTAL</p>	<p>CONTENIDO ACTITUDINAL</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Respeto -Empatía -Equipo de cooperación -Ayuda -Compartir 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación verbal: hábitos de escucha activa. - Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia - Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones por consenso. - Desarrollo moral, autocontrol de impulsos 	<ul style="list-style-type: none"> - Placer de ayudar y ser ayudado. -Expresión emocional de sentimientos positivos, amistosos. -Control de emociones de inseguridad y miedo. - Capacidad de empatía hacia los estados emocionales de otros seres humanos.

SUSTENTO TEÓRICO

El desarrollo de juegos de cooperación favorece:

- Estimulan que los niños y las niñas adopten diversas perspectivas, es decir, se sitúen en el punto de vista de otro (por ejemplo, en los juegos de ayuda, confianza, de creatividad dramática...).
- Son una oportunidad para intercambiar, negociar e interactuar con los iguales, tanto desde la perspectiva de la cantidad (interacciones multidireccionales variadas), como de la calidad (establecimiento de vínculos amistosos).
- Posibilitan la emergencia de conflictos socio-cognitivos (trasgresiones a las reglas o trampas que se denuncian, nuevas formas de resolución de problemas, diversos modos de organizarse para cooperar...), incidiendo sobre las normas o reglas de la sociabilidad, basadas en principios democráticos.

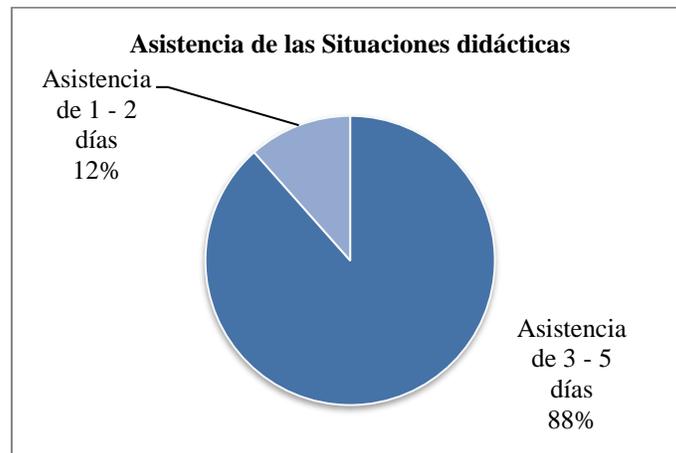
- Potencian el control de la agresión, al estimular el contacto físico positivo (por ejemplo, en el juego de los abrazos musicales), o la expresión simbólica de la agresividad (por ejemplo, en juegos como la selva...).

- Promueven la reciprocidad y la aceptación grupal de todos los niños en el grupo al incidir en la participación de todos, en los intercambios amistosos y reforzantes (por ejemplo, en todos los juegos de ayuda y confianza), a través de los cuales los niños mejoren el concepto de sí mismo y de los demás.

- Aumentan la orientación de los niños al grupo haciendo la presencia de los iguales contigua o contingente a experiencias de éxito de cada niño en el grupo.

Anexo 58: Gráfica de asistencia de Situaciones Didácticas de Actividades empáticas

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existe un incremento positivo en las sesiones de juego empleadas en la evaluación final de modo que se tiene con mayor certeza los resultados obtenidos de las actividades aplicadas para favorecer el desarrollo de acciones pro-sociales.

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

CONTENIDO CONCEPTUAL Y PROCEDIMENTAL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: PRÁCTICAS EMPÁTICAS

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

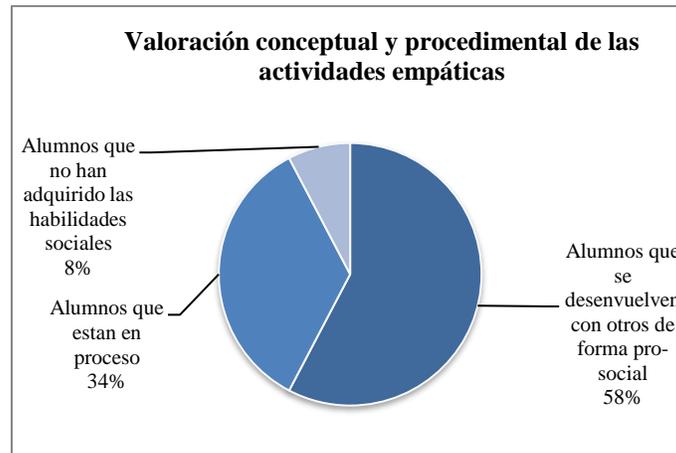
NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

INDICADOR	ADQUIRIDO	EN PROCESO	NO ADQUIRIDO
Se siente parte de un colectivo que se le asigna y contribuye al desarrollo integral de sus compañeros y de él o ella.	Realizar cada acción bajo acciones y actitudes de cooperación con la finalidad de alcanzar el objetivo en común que se asigna en cada de las actividades, a la par que desarrolla habilidades sociales tales como: comunicación grupal, empatía apoyo y cooperación en cada acción que emiten.	Tiene problemas por desarrollar actividades en compañía de uno o más compañeros, y en ocasiones su participación es nula o con poca contribución hacia el colectivo que pertenece. Dicho distanciamiento social ocasiona que no exista comunicación en el grupo y se generen conflictos para dar solución o alcanzar la meta de cada una de las actividades.	Existen factores externos que no le permiten contar con el seguimiento que la mayoría de sus compañeros, en consecuencia la poca interacción que tiene entre pares no logra desarrollar en él o ella habilidades sociales necesarias para alcanzar la meta grupal y favorecer la cohesión social en el equipo.
Controla conductas impulsivas y práctica acciones pro-sociales para mejorar las relaciones interpersonales	Constantemente tiene una relación afectiva, asertiva y positiva con sus demás compañeros lo que provoca que se vea reducido las tendencias agresivas y/o violentas que llegaron a presentar. Sustituye ello bajo un enfoque pro-social básico como ayudar, compartir, intercambiar información, favorecer el diálogo y la comunicación.	La selección hacia ciertos equipos de cooperación le provoca al alumno o alumna que tenga ciertos preferencias por trabajar con ciertos compañeros, y al momento de estar bajo situaciones que son de desagrado para él o ella sus acciones que emite son un tanto agresivas y/o violentas ya que en ciertos momentos actúa como mecanismo de defensa y	El trabajar en cooperación y realizar juegos bajo esta metodología no es factor de motivación en él o ella, por lo que no es de su agrado estar en equipos de cooperación demostrado acciones y aptitudes agresivas y/o violentas cuando no está en una situación de agrado.

Anexo 60: Gráficas de Evaluación de Situaciones Didácticas de Actividades empáticas

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Más de la mitad de la población tiene un incremento en las relaciones interpersonales de forma positiva lo que favoreció a que alcanzaran los aprendizajes esperados en las sesiones de juego empleadas en las situaciones didácticas.

Anexo 61: Lista de Cotejo de Situaciones Didácticas de Actividades empáticas

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO NEZAHUALCÓYOTL

LISTAS DE COTEJO

CONTENIDO ACTITUDINAL

PLANEACIÓN DIDÁCTICA: PRÁCTICAS EMPÁTICAS

NOMBRE DEL PREESCOLAR: JARDÍN DE NIÑOS “MIGUEL ALEMÁN”

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN: ALANIS BARCENAS ANGELLE

NOMBRE DEL ALUMNO(A): _____

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Muestra disposición al interactuar con niños y niñas con distintas características e interese, a realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias.			
Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en equidad y el respeto, las pone en práctica..			
Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares			
Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta			

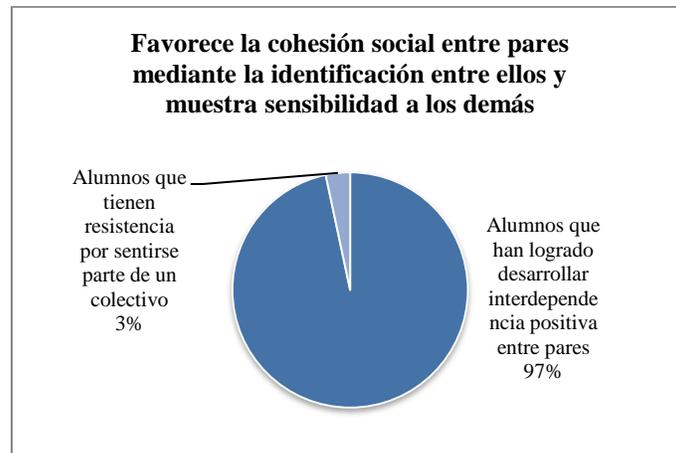
Anexo 62: Gráficas de Listas de Cotejo de Situaciones Didácticas de Actividades empáticas (alumnos en adquirido)

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Existe cierta inclinación hacia realizar actividades que estén basadas en juegos de cooperación de forma que incrementó la disposición por actuar en cada una de las sesiones de juego y favorecer la convivencia grupal que se desarrolló dentro del salón de clases

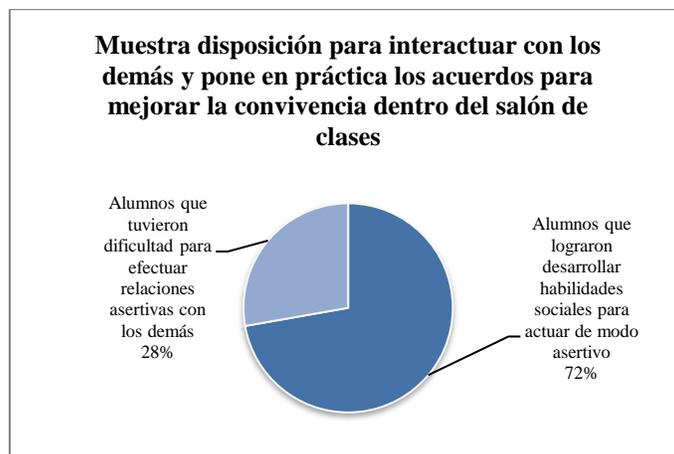
Gráfico 2:



Nota de la Figura: Existe un incremento en la identificación entre pares lo que favoreció significativamente las relaciones interpersonales que se ejercen dentro del grupo de tercero "C", esto incrementó el índice de acciones pro-sociales que se observaron en un primer momento.

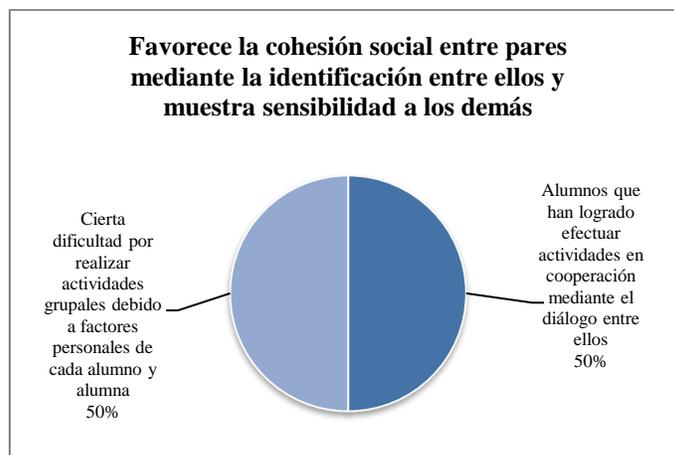
Anexo 63: Gráficas de Listas de Cotejo de Situaciones Didácticas de Actividades empáticas (alumnos en proceso).

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Los alumnos que están en proceso lograron desarrollar habilidades sociales propias del ser asertivo, de forma que paulatinamente mejoran las relaciones interpersonales que se ejercen dentro del grupo de tercero “C”.

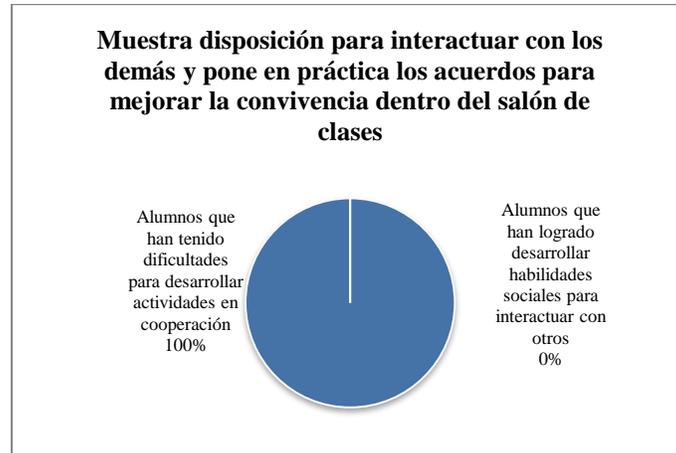
Gráfico 2:



Nota de la Figura: Existen porcentajes iguales en relación a la cohesión social, tal como se ha mencionado en gráficos pasados, esta situación se debió a la forma en cómo condicionan la actuación social con otros compañeros, esto generó que en ciertos momentos les agradara estar en equipo de cooperación o no hacerlo de esta forma

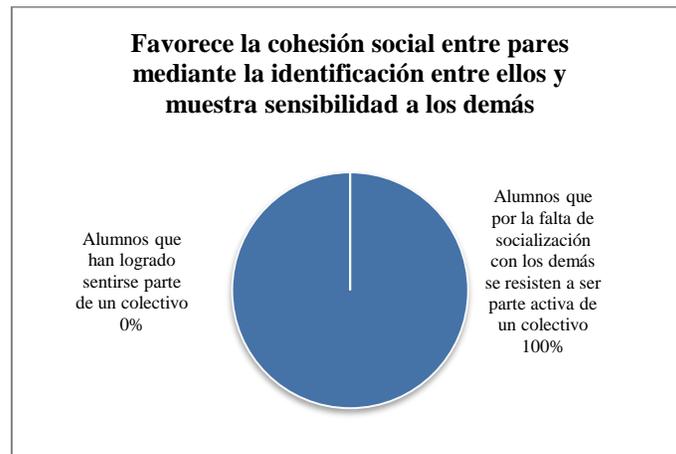
Anexo 64: Gráficas de Listas de Cotejo de Situaciones Didácticas de Actividades empáticas (alumnos en no adquirido)

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Los alumnos tienen grandes dificultades por realizar actividades en cooperación de forma que persisten en realizar actividades de convivencia social dentro de los grupos de cooperación.

Gráfico 2:



Nota de la Figura: Existe cierta resistencia por realizar las actividades en cooperación, de forma que no ejercen acciones pro-sociales para mejorar la convivencia social.

Anexo 65: Instrumento de Cuestionario de sesión de juegos

Cuestionario de Sesión de Juegos

Nombre de la actividad:										
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grado de placer										
Participación										
Acatamiento de reglas										
Clima del grupo										
Organizado										
Pacífico										
Comunicación - Escucha										
Interacciones										
Amistosas										
Asociación flexible										
Conductas de ayuda										
Conductas de cooperación										
Elementos positivos o negativos de la sesión de juego										

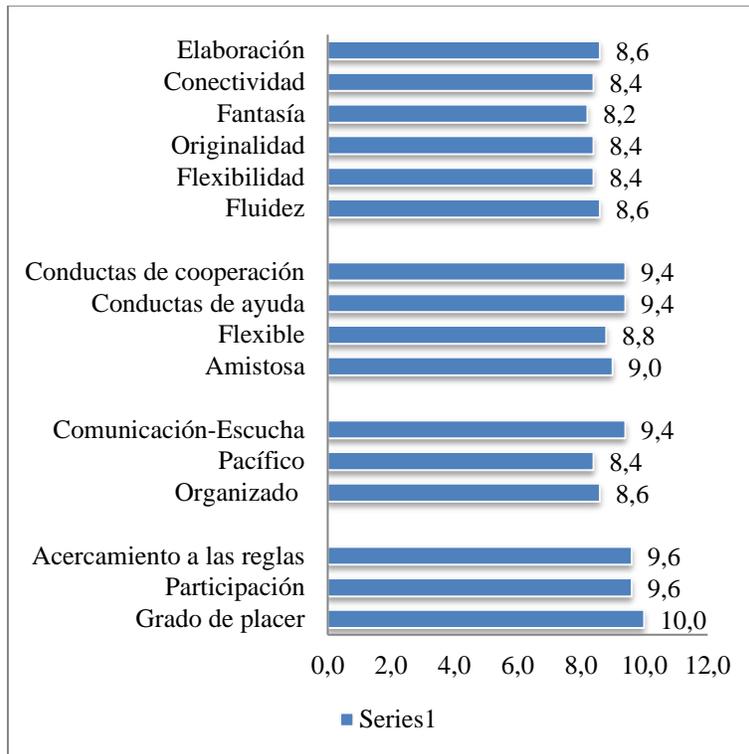
Anexo 66: Cuarta Valoración de acciones pro-sociales

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Contemplando las sesiones de juego realizadas y la finalidad que cada una de ellas contempló se realiza una valoración final acerca de las acciones pro-sociales y las acciones de cooperación, se observó un incremento positivo en la forma de relacionarse con los demás de esta manera mejoró la convivencia social un 77% del grupo. Sin embargo, persisten acciones pasivas dentro del salón de clases, figurando el 23% de la población y esto se generó debido a la inasistencia frecuente que tenía este porcentaje de población.

Gráfico 2:



Nota de la Figura: De forma general existe un incremento en las relaciones interpersonales dentro del salón de clases, el instrumento aplicado demostró que existen conductas de ayuda y de cooperación efectivas en cada una de las sesiones de juego aplicadas dentro de las situaciones didácticas. Al mismo tiempo ejercen el diálogo como medio de relacionarse con otros compañeros, de manera que la dinámica agresiva o violenta disminuye debido a la presencia continua de dichas acciones y del diálogo aplicado en cada una de las sesiones de juego. La estrategia lúdica aplicada influye en la forma.

Anexo 67: Evidencia fotográfica de las reacciones durante las sesiones de juego (grado de placer).

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Se observa que existe comunicación entre pares para dar solución a un problema en las sesiones de juego.

Anexo 68: Evidencia fotográfica del clima de grupo.

Gráfico 1:



Nota de la Figura: Se observa que existe una organización en la ejecución de las actividades, al mismo tiempo que existe un incremento en la mejora del clima grupal

Glosario

Hacinamiento: Una amplia variedad de condiciones de densidad físicas y sociales que inevitablemente producen cierta patología en determinados grupos sociales (Santoyo, 1992)

Conductas Pro-sociales: Se define como conducta social positiva que supone un beneficio mutuo para las personas involucradas en las relaciones interpersonales con o sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar. Stratyer (1981) incorpora diferentes actividades que definen la conducta pro-social, actividades con objetos en las que se incluyen conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños; actividades cooperativas dentro de las que se puede incluir tareas y juegos de cooperación; tareas y juegos de ayuda, en los que el objeto no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otro a ser ayudado por él.

Agresividad: Agresividad hace referencia a una respuesta de cualquier ser vivo ante un estímulo que afecte la integridad del mismo por lo tanto la agresividad aun no se considera como una conducta aprendida dado que, la agresividad puede ser detectada desde una escala animal, de forma que puede ser una acción de respuesta adaptativa para defender alguna situación del ser vivo.

Violencia: Refiere a todas aquellas acciones que tiene una intencionalidad de dañar a alguien de forma física, moral o psicológica; de tal manera que cualquier conducta agresiva se marca como una tendencia que se aprende y que de alguna manera se hace parte de las personas en su actuar cotidiano.

Teoría social de la agresión: Distingue el aspecto de los estímulos externos (de instinto o de respuesta) sin embargo el refuerzo que lo social impone mantiene el aprendizaje de tendencias agresivas que poco a poco se hacen presentes en el actuar cotidiano de los seres humanos y el control cognitivo por su parte expone la forma en cómo regular las acciones de agresividad ante determinadas situaciones.

Acción mimética: Comportamiento basado en la imitación de determinadas acciones externas que causan satisfacción e interés por realizarla, el desarrollo frecuente de la misma en diferentes

ámbitos sociales provoca la adherencia a la misma como una acción implícita que se manifiesta cuando alguna situación es repetida en su totalidad o en ciertos aspectos.

Relaciones Interpersonales: Interacciones sociales que llevan a cabo dos o más personas con alguna intencionalidad, finalidad o meta.

Autorregulación: Proceso mediante el cual un individuo mantiene un patrón comportamental en ausencia relativa de estímulos discriminativos o reforzantes inmediatos. Los procesos regulatorios se presentan divididos en tres fases: auto-manejo, auto-evaluación, y auto-refuerzo, (Karoly y Kanfer, 1974).

Autocontrol: Parece tener dos acepciones: en el sentido utilizado por Cautela (1969) parece denotar todos los casos de modificación del comportamiento auto-impuesta, mientras que en la forma utilizada por Kanfer (1970) se designan, únicamente, casos de restricción o supresión de comportamientos auto-mediados

Automanejo: El auto-manejo (Cautela, 1969; Mahoney, 1972) es definido como la respuesta de un organismo para modificar la probabilidad de otra respuesta. Esta modificación incluye tanto incrementos como decrementos en la frecuencia de la respuesta. Una característica esencial del auto-manejo es que el organismo sea, él mismo, el agente del cambio, (Mahoney, 1972)

Valores democráticos: diálogo, responsabilidad, equidad, honestidad, libertad y tolerancia

Aprendizaje cooperativo: es una técnica que sienta las bases de la estructura del trabajo institucional y guía a los estudiantes a la autodirección de su aprendizaje y la autogestión para la resolución de conflictos (González & García, 2007).

Identidad: Es la proyección de terceras personas hacia el sujeto en cuestión creando paulatinamente el autoconcepto y autoestima; de esta forma el sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdades respecto a sí mismo (González, 1997), delimita el comportamiento que cada persona tiene en un determinado grupo de personas.